



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CON LA EXISTENCIA DE
BURNOUT EN PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA REGIÓN
METROPOLITANA**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en
Currículo y Comunidad Educativa**

Maximilian Rodrigo Durán Millavil

**Directora:
Fabiola Maldonado García**

Santiago de Chile, año 2019

RESUMEN

Las prácticas pedagógicas son definidas como el quehacer propio del profesorado y estas son estudiadas en contexto, debido a que están vinculadas a condiciones del entorno o de salud que interfieren en su implementación. En virtud de lo anterior y para dar respuesta a una problemática que afecta el ejercicio profesional de educadores, es que esta investigación tuvo como propósito determinar asociaciones entre las dimensiones de las prácticas pedagógicas de profesores de educación media con la presencia del síndrome de Burnout, estrés laboral propio de profesiones con alto grado de desgaste emocional.

Dentro de la metodología cuantitativa se efectuó un estudio de tipo correlacional y no experimental, que comprendió una muestra de 250 profesores, incluyendo a 62 hombres y 188 mujeres. Los datos recolectados tuvieron un análisis estadístico descriptivo y un análisis inferencial mediante el uso de la correlación de Pearson. Los resultados más relevantes fueron la existencia de una relación muy alta y positiva entre la preparación de la enseñanza y el agotamiento emocional, además de que la mayor cantidad de profesoras con agotamiento emocional fueron mujeres. Los resultados también indicaron que, a mayor experiencia laboral, mayor era el grado de despersonalización de los profesores.

Palabras claves: Prácticas Pedagógicas, Burnout, Agotamiento Emocional, Despersonalización.

DEDICATORIA

A mi madre y a mi padre,
por enseñarme el valor de estudiar y de aprender.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo representa la culminación de un periodo de tres años, que sin el apoyo de muchas personas no habría sido posible. Por ello, el agradecimiento especial a los primeros que me brindaron su ayuda cuando decidí postular a este programa, a los profesores de la Universidad Mayor, Andrea Barnier, David Torruella Placencia y Alejandra Osorio; asimismo el agradecimiento a los profesores y profesoras del Magíster de la Universidad de Chile por aceptar mi postulación.

Agradecer a la profesora Fabiola Maldonado, por la paciencia y la colaboración durante todo el desarrollo de esta tesis, a la Beca CONICYT por financiar mis estudios y a todas las amigas que pude hacer en este proceso.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1. El problema:.....	3
1.2. Importancia de la investigación:.....	5
1.3. Pregunta de Investigación:.....	7
1.4. Objetivos de la investigación:.....	7
1.5. Hipótesis de Investigación:.....	7
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	9
2.1. Conceptualización de prácticas pedagógicas:	9
2.2. Estudios empíricos sobre prácticas docentes en Chile:	11
2.3. Marco para la buena enseñanza:	13
2.4. Conceptualización de Síndrome de Burnout:	15
2.5. Dimensiones del Síndrome de Burnout:	18
2.6. Modelos y teorías explicativas del Síndrome de Burnout:	20
2.7. Variables que causan Síndrome de Burnout:.....	22
2.8. Síndrome de Burnout en profesores y profesoras:	23
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO.....	26
3.1. Abordaje metodológico:.....	26
3.2. Proceso de muestreo:	27
3.3. Recolección de datos:	30
3.4. Procedimiento de validación del instrumento:	33
3.5. Plan de análisis:.....	34
3.6. Codificación de encuestas:	34
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	37

4A. Cuestionario de Prácticas Pedagógicas:.....	37
4A.1. Análisis descriptivo de la dimensión Preparación de la Enseñanza:.....	38
4A.1.1. Distribución de resultados de la dimensión de Preparación de la Enseñanza según puntajes alcanzados por las y los encuestados:	39
4A.1.2. Análisis descriptivo en función de variables de identificación:	40
4A.2. Análisis descriptivo dimensión Clima Propicio para el Aprendizaje:.....	42
4A.2.1. Distribución de resultados de la dimensión de Clima propicio para el Aprendizaje según puntajes alcanzados por las y los encuestados:	43
4A.2.2. Análisis descriptivo en función de variables en identificación:	44
4A.3. Análisis descriptivo de la dimensión Enseñanza para el Aprendizaje de Todos los Estudiantes:	46
4A.3.1. Distribución de resultados de la dimensión de Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes según puntajes alcanzados:	47
4A.3.2. Análisis descriptivo en función de variables en identificación:	48
4A.4. Análisis descriptivo de la dimensión Responsabilidades Profesionales: 50	
4A.4.1. Distribución de resultados de la dimensión de Responsabilidades Profesionales según puntajes alcanzados por las y los encuestados:	52
4A.4.2. Análisis descriptivo en función de variables en identificación:	53
4B. Cuestionario de Síndrome de Burnout:	56
4B.1. Análisis descriptivo de las dimensiones del Síndrome de Burnout: Agotamiento Emocional:	56
4B.1.1. Niveles de Agotamiento Emocional en profesores encuestados:.....	58
4B.1.2. Nivel de Agotamiento Emocional en función de variables en identificación:	59
4B.2. Análisis descriptivo de las dimensiones del Síndrome de Burnout: Despersonalización:	61

4B.2.1. Niveles de Despersonalización en profesores encuestados:	62
4B.2.2. Nivel de Despersonalización en función de variables en identificación:	63
4B.3. Análisis descriptivo de las dimensiones del Síndrome de Burnout: Falta de Realización Personal:	65
4B.3.1. Niveles de Falta de Realización Personal en profesores encuestados:	66
4B.3.2. Nivel de Falta de Realización Personal en función de variables en identificación:	67
4C. Análisis de correlación entre variables:.....	70
4C.1. Análisis de correlación entre dimensiones de Prácticas Pedagógicas y dimensiones del Síndrome de Burnout:	71
4C.2. Correlaciones entre las dimensiones del cuestionario de Prácticas Pedagógicas y la dimensión de Agotamiento Emocional:	72
4C.3. Dimensiones de cuestionario de Prácticas Pedagógicas y Despersonalización:	74
4C.4. Correlaciones entre las dimensiones del cuestionario de Prácticas Pedagógicas y la dimensión de Falta de Realización Personal:	76
4.D. Análisis de confiabilidad con Alfa de Cronbach:	78
4D.1. Análisis de confiabilidad del cuestionario de Práctica Pedagógicas:	79
4D.2. Análisis de confiabilidad del cuestionario de Síndrome de Burnout para docentes:	82
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es sobre las prácticas pedagógicas, definidas como las acciones ejecutadas por los profesores y profesoras dentro del espacio escolar para fortalecer el quehacer educativo, además incluyen aspectos reflexivos y éticos de la labor docente; todo esto en virtud de favorecer el aprendizaje de todo el estudiantado. En este sentido, las prácticas pedagógicas responden a un cumplimiento de estándares para el ejercicio laboral de la docencia, estudiadas dentro de un contexto.

Para este contexto se estudió las prácticas pedagógicas de profesores y su relación con las dimensiones del síndrome de Burnout, condición propia de profesiones con alta demanda emocional. El síndrome de Burnout es una respuesta nociva del trabajador frente a un contexto altamente opresivo, iniciado cuando las demandas del entorno superan las habilidades para resolverlas. El Burnout presenta tres dimensiones de estudio que son: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Personal, y entre las profesiones más afectadas se encuentran los profesionales de la educación, por la sobrecarga laboral propia de la actividad docente. La investigación de esta problemática se realizó por el interés de conocer si las prácticas pedagógicas se asocian con las diferentes dimensiones del síndrome de Burnout, y así dilucidar las condiciones emocionales en que se desempeña el profesorado, para buscar herramientas que posibiliten enfrentar contextos demandantes que desgastan la labor docente y provocan agotamiento anímico.

En el marco de la metodología cuantitativa, para la recogida de datos de esta investigación, se utilizaron dos cuestionarios: el primero sobre prácticas pedagógicas, formulado a partir de las dimensiones del Marco para la Buena Enseñanza (Preparación de la Enseñanza, Clima propicio para el Aprendizaje, Enseñanza para el Aprendizaje y Responsabilidades Profesionales) y que, para

constatar su validez y confiabilidad, fue sometido a juicio de experto y prueba piloto. El segundo cuestionario fue el Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson, adaptado para profesores. Los cuestionarios se aplicaron a 250 profesores y profesoras de educación media de la Región Metropolitana. La muestra fue de tipo no probabilística y por cuotas. Ambos cuestionarios fueron aplicados de manera remota a través de una encuesta on-line.

El objetivo general este trabajo de investigación fue determinar asociaciones entre prácticas pedagógicas de profesores de educación media de la Región Metropolitana con la existencia del síndrome de Burnout, y para consumar esta misión, se llevaron a cabo los siguientes objetivos específicos: estimar indicadores de prácticas pedagógicas en profesores de educación media; dimensionar los niveles de Burnout de acuerdo con experiencia y género; y finalmente asociar las dimensiones de las prácticas pedagógicas y las dimensiones del síndrome de Burnout.

En el capítulo uno, se presenta el problema de investigación con los antecedentes e investigaciones previas, relevancia del estudio, los objetivos de investigación y el planteamiento de hipótesis. El capítulo dos presenta el Marco Teórico con los fundamentos teóricos y empíricos, con revisión de la literatura clásica y también de estudios recientes. El tercer capítulo corresponde al abordaje metodológico, en este caso de tipo cuantitativo, con la descripción de los instrumentos a aplicar, la caracterización de la muestra y el análisis a realizar.

El cuarto capítulo presenta los resultados, incluyendo el análisis estadístico descriptivo, el análisis estadístico inferencial a través de la correlación de Pearson y la confiabilidad de la medición con los instrumentos, utilizando para este fin, el coeficiente de Alfa de Cronbach. El último capítulo de la investigación se compone de las conclusiones que proceden de la investigación, relacionadas al logro de los objetivos planteados y dando cuenta de las hipótesis de investigación.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. El problema:

Históricamente las y los docentes han sido considerados como intermediarios de transformación social y líderes de cambio que, mediante sus conocimientos en las disciplinas respectivas y metodologías propias, facilitan el aprendizaje y la participación para que el estudiantado comprenda el mundo (Conde, Padilla y Valbuena, 2018). Sin embargo, el quehacer pedagógico está marcado por reiterados cambios, explicados por múltiples variables que determinan el éxito o fracaso en la labor diaria de sus prácticas educativas (Conde et al, 2018), estas prácticas están intervenidas por las “contingencias del contexto socioespacial que siempre pueden ser recogidas en el discurso” (Palacios y Villalta, 2014, p. 374).

Las prácticas pedagógicas son un factor asociado a la calidad de la docencia y se definen como estándares relativos a contenidos y forma de enseñar (Calcagni et al., 2014). Estas son responsables de entregar aprendizajes esperados para que las y los estudiantes respondan ante evaluaciones estandarizadas, además de ser un elemento trascendental dentro de la esencia del profesorado desde la aplicabilidad de su aprendizaje y sus experiencias vividas (Conde et al, 2018). El estándar de algunas prácticas en Chile, son determinadas de acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2008), el que establece “lo que [las y] los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela” (p. 5).

Las prácticas pedagógicas de docentes han sido objeto de estudio durante las últimas décadas (Latorre, 2006), debido a la importancia que reside en el aprendizaje, provocando que desde perspectiva de modelos teóricos y en base a la

evidencia empírica sobre el desempeño de las profesoras y los profesores, se encuentren en el epicentro de los cuestionamientos (Latorre, 2009).

La educación y todos los elementos que le constituyen, están fuertemente influenciados por la cultura institucional, que es la acción coordinada de las y los participantes educativos que se descubren en el espacio escolar (Pérez-Gómez, 1998). Lo que significa que el profesorado construye su rol y prácticas desde la experiencia personal relacionada al entorno en el que trabaja (Palacios y Villalta, 2014). Es en este contexto y considerando la alta presión existente en los establecimientos por la obtención de altos puntajes en pruebas estandarizadas, lo que provoca que los profesores y profesoras estén en constante evaluación de su desempeño y las prácticas que realizan en el aula (Latorre, 2009), generándose una situación de agobio que en muchos casos termina en estrés laboral (González, 2015).

Cuando las condiciones en los espacios de trabajo no son las más pertinentes o saludables, comienzan a afectar aspectos bio-psicológicos y sociales de la vida de las personas, manifestándose en un desgaste que conlleva a varias enfermedades relacionadas a la salud mental, desencadenando el síndrome de Burnout (Almeida, López, Nazaré, Nogueira, Vieira, y Ximenes, 2015).

Las investigaciones sobre el síndrome de Burnout comienzan a partir de los años setenta, cuando se inician las reestructuraciones de todos los procesos del mundo del trabajo con el auge de las nuevas tecnologías y el aumento del desempleo, provocando diversos factores de riesgo que afectan la calidad de vida de las y los trabajadores (Díaz y Gómez, 2016). El síndrome de Burnout es definido como un desgaste profesional, en respuesta a un estrés laboral crónico, mayormente presente en profesionales de la salud, de servicio al cliente y en educación, o actividades con alta demanda emocional (Llorent y Ruiz-Calzado, 2016).

En la actualidad el síndrome de Burnout es estudiado desde varias dimensiones y contextos, debido a su importancia en el impacto en los profesionales, aunque prevalece principalmente en profesionales de la salud y de la educación (Llorent y Ruiz-Calzado, 2016). A nivel internacional se han reportado “estudios que evidencian la presencia del síndrome de Burnout en personas con profesiones de tipo asistencial y de ayuda, entre ellos la docencia” (Berthel, Martínez y Vergara, 2017, p. 120). Estas investigaciones evidencian agotamiento acompañado de malestar psicológico, disminución por el trabajo y el desarrollo de actitudes de desaprobación hacia el estudiantado (Subaldo, 2012).

En el caso específico de los espacios educativos, las investigaciones recientes son concluyentes en que los más perjudicados son las profesoras y profesores de aula con alta demanda emocional, afectando sus relaciones docente-discente, aspectos cognitivos, ausencias laborales, entre otras (Almeida et al., 2015; Fuente, 2017; Llorente y Ruiz-Calzado, 2016). El problema del Burnout en profesionales de la educación, específicamente profesores de aula escolar, se manifiesta en la apatía por el estudiantado, disminución del optimismo en las evaluaciones, desinterés y distancia por el progreso del curso, e incluso una visión despreciativa frente a la profesión docente (Almeida et al., 2015).

En relación con los datos expuestos anteriormente, esta investigación indagó si las prácticas pedagógicas de profesoras y profesores podrían estar afectadas por el síndrome de Burnout y si esto conlleva a un bajo o mal desempeño frente al quehacer educativo en el contexto escolar.

1.2. Importancia de la investigación:

El bienestar de los profesores y profesoras es un factor psicológico significativo para un correcto rendimiento profesional (Cuevas, López, Pulido, D. Sánchez y P. Sánchez, 2014), por lo tanto, entender las variables que afectan la labor docente es

imperativo para acrecentar las prácticas pedagógicas y así obtener aprendizajes relevantes en el colectivo estudiantil. Esta investigación se sustentó en la necesidad de ampliar la evidencia empírica sobre la prevalencia del síndrome de Burnout en el profesorado de educación media y cómo afecta su quehacer diario en todo lo que supone la docencia. Producir nuevos conocimientos en el área, sirve para tomar decisiones, producir cambios y mejoras en la realidad de las y los docentes y sobre su trabajo.

Es importante conocer las condiciones laborales de docentes, por cuanto, estas están relacionadas con la enseñanza y la generación de ambientes adecuados para el aprendizaje (Cornejo, 2008). Al considerar la actual estandarización de los objetivos y procesos de trabajo, con las constantes inspecciones externas o la flexibilidad laboral que marcan la empleabilidad actual, las que generan inadecuadas condiciones como enfermedades laborales, siendo la más común en el profesorado el síndrome de Burnout (Fuentes, 2017). Lo que ratifica la necesidad de estudiar si los procesos de enseñanza y el desempeño laboral están siendo afectados por este síndrome.

Desde una mirada metodológica esta investigación es relevante, porque genera nuevos instrumentos para la recolección de datos que servirán de referencia para proyectos futuros, en este caso la construcción de una escala para medir prácticas pedagógicas en base a los lineamientos del Marco para la Buena Enseñanza. Entender las prácticas actuales de profesoras y profesores y su correlación con el síndrome de Burnout, será importante para promover espacios y ambientes óptimos para alcanzar los aprendizajes esperados en el estudiantado.

1.3. Pregunta de Investigación:

¿Se asocian las prácticas pedagógicas de profesoras y profesores de educación media con la existencia del síndrome de Burnout?

1.4. Objetivos de la investigación:

Objetivo general: Determinar asociaciones entre prácticas pedagógicas de profesores de educación media de la Región Metropolitana con la existencia del síndrome de Burnout.

Objetivos específicos:

- 1.- Estimar indicadores de prácticas pedagógicas de profesores de educación media.
- 2.- Dimensionar los niveles de Burnout en profesores de educación media de acuerdo con experiencia y género.
- 3.- Relacionar las prácticas pedagógicas y el síndrome de Burnout de profesores de educación media.

1.5. Hipótesis de Investigación:

- 1.- En las prácticas pedagógicas, la dimensión preparación de la enseñanza, se relaciona negativamente con la dimensión de agotamiento emocional, es decir, la preparación de la enseñanza es menor cuando el agotamiento emocional es mayor.
- 2.- En las prácticas pedagógicas, la dimensión generación de un clima propicio para el aprendizaje, se relaciona negativamente con la dimensión de falta de realización personal del síndrome de Burnout, por lo que, a mayor generación de un clima propicio para el aprendizaje, menor es la falta de realización personal.

3.- En las prácticas pedagógicas, la dimensión enseñanza para el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, se relaciona negativamente con la dimensión de despersonalización, es decir, la enseñanza para el aprendizaje es menor, cuando la despersonalización es mayor.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Conceptualización de prácticas pedagógicas:

Las prácticas pedagógicas se definen como las acciones que ejecuta y desarrolla el profesor en el espacio escolar, esta estará definida por aspectos institucionales, administrativos y normativos del contexto propio de la acción docente, asimismo estará condicionada por el propio significado que le otorga a su labor como agente educativo y por variables históricas y sociales (Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016).

Las prácticas pedagógicas estarán enfocadas a fortalecer el quehacer con el alumnado, incluyendo una actitud reflexiva y crítica con su labor por parte del profesor, con compromiso ético con su rol y asumiendo la responsabilidad de trabajar con personas, por lo tanto, el trato interpersonal es de carácter transversal para un trabajo riguroso (Manzi y García, 2016; Latorre, 2009).

Los autores Conde, Padilla y Valbuena (2018) señalan que una buena práctica pedagógica es la que incluye la predisposición a guiar y apoyar a sus estudiantes, promocionar un clima de aula e institucional que favorezca el aprendizaje, el desafiar permanentemente a sus estudiantes y motivarlos a conseguir sus objetivos personales y de aprendizaje escolar.

Desde un enfoque de buenas prácticas pedagógicas, estas se definen como el cumplimiento de estándares actuales de ejercicio profesional dentro de la pedagogía y el hacer situacional de la misma, es decir, cómo la práctica pedagógica es reinterpretada y se construye desde la propia experiencia bajo parámetros contextuales (Calcagni et al., 2014). La práctica pedagógica presenta una potencialidad transformadora, por lo tanto, su visibilidad debe ser imperativa (Rodríguez, Mendoza y Méndez, 2018). Como es necesario evidenciar este tema como forma de construcción permanente, para el investigar y estudiar las prácticas

pedagógicas se hace necesario seguir la “línea estratégica de identificación, análisis, representación y visibilización (...) en los diferentes niveles del sistema educativo (Zabalza, 2012, p.19).

Un asunto importante para destacar es que las prácticas pedagógicas nunca serán universales, sino que son estudiadas dentro de un contexto (Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016). Estas prácticas pueden ser institucionales, es decir, que toda una organización funciona bajo un mismo modelo educativo, con sus propios modelos de coordinación, planes y programas de estudio, y aseguramiento de calidad (Manzi y García, 2016). La trascendencia de las prácticas pedagógicas es por su carácter transformador cuando responde a acciones de cambio en las y los estudiantes (Latorre, 2009).

Autores como Rodríguez, Mendoza y Méndez (2018) explican que las prácticas pedagógicas son toda actividad educativa que involucra innovación, calidad, evaluación y métodos de enseñanza, no transferibles a todo contexto, sino situadas a las demandas de los diferentes participantes (Manzi y García, 2016). Los autores Montes, Caballero y Miranda (2017) entienden las prácticas pedagógicas como un producto de los procesos educativos y que evoluciona como variable dependiente de aspectos sociales, políticos y culturales, estas variables van a predefinir las condiciones de logro de aprendizaje en los y las estudiantes. Lo radicalmente importante dentro de las prácticas pedagógicas del profesorado, independiente del nivel escolar, es la de “fortalecer a los individuos a base de reforzar sus disposiciones positivas y neutralizar o complementar las negativas” (Zabalza, 2012, p. 23).

Conde, Padilla y Valbuena (2018) define las prácticas pedagógicas como la agrupación de estrategias para conseguir la optimización de procesos para que alumnos mejoren sus condiciones de partida en relación con sus aprendizajes,

asimismo aportan a que la calidad de las prácticas que realiza el o la docente estarán en el proceso de implementación y no en los resultados alcanzados.

Las investigaciones sobre prácticas pedagógicas permiten identificar y realizar pronósticos sobre las condiciones donde se desarrolla el aprendizaje en el estudiantado, pudiéndose explicar variables que afectan su implementación.

2.2. Estudios empíricos sobre prácticas docentes en Chile:

Las prácticas pedagógicas de profesores han sido objeto de estudio durante las últimas décadas, debido al permanente discurso de la calidad educativa en Chile (Latorre, 2009). Estudiar las prácticas pedagógicas representa la oportunidad de entender lo que ocurre dentro de las aulas de clase donde se forman los niños, niñas y jóvenes y cómo es su interacción con el profesor (Palacios y Villalta, 2014).

Los investigadores Manzi y García (2016) reúnen publicaciones en su libro “Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes”, observaciones de prácticas pedagógicas y cómo estas influyen en la sustentabilidad del incremento de la calidad educativa, algunas prácticas destacadas son las siguientes:

Primero Manzi y García (2016) resaltan el rol de la interacción social como base de todo aprendizaje, por ello enfatizan en las prácticas pedagógicas basadas en el diálogo, más que en la interacción con material o estudio individual. De esta investigación se destaca al profesor por su misión de organizar una pequeña comunidad que permita el fortalecimiento de pensamientos de indagación en el estudiantado.

La investigación de Santelices y Valenzuela (2015) sobre recursos y prácticas pedagógicas, realizada en diferentes comunas de Santiago, detalló el desaprovechamiento de recursos como tecnología o materiales entregados por los establecimientos, por lo que las prácticas docentes se enmarcaban en una modalidad tradicional de enseñanza basada en la explicación en la pizarra. Además, se evidenció la escasa implicación del estudiantado en su aprendizaje y la falta de motivación del profesor, concluyendo en que es primordial asegurar el uso adecuado de recursos para promover el aprendizaje (Conde, Padilla y Valbuena, 2018).

Los autores Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016) investigaron sobre las prácticas pedagógicas a través de la estrategia de clase dialogada. Sus conclusiones evidenciaron que este tipo de prácticas potencian dinámicas colectivas de interacción dentro del aula, además de que las interacciones y el éxito de este tipo de práctica educativa no se basa en la ejecución del profesor, sino que son complementadas por el espacio y la diversificación de la organización. También se destaca el valor de la interacción verbal permanente entre alumno y profesor como mejoramiento para el aprendizaje (Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016).

La investigación de Manzi y García (2016) muestran la existencia de prácticas pedagógicas de tipo externalista, centradas en la comunicación vertical y dominio excesivo del docente como profesor autoritario y poco flexible. Este tipo de práctica pedagógica se relacionó con el bajo desafío cognitivo y la mediación débil, con aprendizaje de tipo memorístico y estructurado (Manzi y García, 2016). Asimismo, las conclusiones y la discusión pedagógica posterior se enfatizaron en que, para mejorar la calidad de las prácticas docentes, es necesaria una transformación epistemológica acerca del aprendizaje de los estudiantes y revisar los patrones de enseñanza heredados de tiempos remotos (Rodríguez, Mendoza y Méndez, 2018).

La investigación de Matinic y Villalta (2015) sobre prácticas pedagógicas, destacó el uso del tiempo, por lo que analizaron las prácticas de profesores de ocho colegios, y constataron que el profesor lidera el tiempo de interacción dentro del aula, es decir, el profesor se dedica en gran porcentaje de la clase a explicar o exponer, sin interacción o participación de los estudiantes, donde la relación de alumno-profesor se observa en preguntas puntuales realizadas por el estudiantado hacia el docente.

Estudiar e investigar sobre las prácticas pedagógicas, permitirá promover acciones y revisar de manera sistemática cómo impulsar el aprendizaje de todos los estudiantes, para avanzar hacia objetivos de calidad y justicia en las oportunidades que se entregan en los diferentes establecimientos del país.

2.3. Marco para la buena enseñanza:

Algunas prácticas pedagógicas se definen de acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2008), el que establece “lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela” (p. 5). En rigor mide estándares de formación de profesores y profesoras en servicio, sobre las habilidades y contenidos que deben saber y aplicar en el aula.

El origen del Marco para la Buena Enseñanza procede del modelo de competencias de Charlotte Danielson (1996) conocido como Marco Profesional o Marco para la Enseñanza, el que consideraba los ámbitos de preparación de la clase, ambiente de la clase, instrucción y responsabilidades profesionales (Santelices y Valenzuela, 2015). Estos ámbitos son medidos con una escala de desempeño que va de 1 a 4, que posteriormente se entregan las categorías de insatisfactorio, básico, competente o destacado.

La traducción del documento original de Danielson “es conocida en Chile con el nombre de Marco Para la Buena Enseñanza (...) y fue la base del diseño del sistema de Evaluación Docente, obligatorio para todos los docentes que trabajan en establecimientos educacionales públicos” (Santelices y Valenzuela, 2015, p. 238).

El Marco para la buena enseñanza describe al profesor como un profesional reflexivo y metódico que reformula en forma permanente sus prácticas educativas, asegurándose que sus estudiantes aprendan, preparando su enseñanza y asumiendo un rol de responsabilidades frente a todo el quehacer pedagógico (Ruffinelli, 2016). Este quehacer se define a partir de cuatro dimensiones:

1.- Preparación de la enseñanza; referido a la organización del proceso de enseñanza, considerando las necesidades de las y los estudiantes y del contexto. Esta dimensión comprende el dominio del contenido curricular y didáctico de la asignatura impartida, vinculando estrategias de aprendizaje con la evaluación y las experiencias de las y los estudiantes (MINEDUC, 2008).

2.- Creación de un clima propicio para el aprendizaje; referido a la calidad que el docente entrega al espacio educativo y cómo interactúa en el aula con las y los estudiantes, generando un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto. Esta dimensión comprende las altas expectativas frente al rendimiento y a los aprendizajes que alcanzarán las y los estudiantes, la estructura de normas definidas, consensuadas y claras para mantener la convivencia escolar y el ambiente organizado de trabajo en aula (MINEDUC, 2008).

3.- Enseñanza para el aprendizaje de todas y todos los estudiantes; referido a las habilidades del profesor para organizar situaciones que favorezcan la socialización de aprendizajes, considerando los intereses y saberes del grupo curso. Esta dimensión abarca indicadores de la optimización de los tiempos,

estrategias desafiantes, promoción del desarrollo del pensamiento y la evaluación de la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes (MINEDUC, 2008).

4.- Responsabilidades profesionales; referidas a la reflexión constante del profesor o profesora sobre su práctica y la reformulación constante sobre ella para garantizar calidad educativa. Es la dimensión final y abarca las relaciones profesionales del profesor y sus colegas, el respeto, la comunicación con las familias y la actualización de sus conocimientos sobre su profesión, área de especialidad, sistema y políticas educativos.

Las dimensiones anteriores son imprescindibles para una buena ejecución de la práctica pedagógica (MINEDUC, 2008). Sin embargo, pueden existir factores contextuales, ambientales u otros que interfieran en el logro de cada una de las acciones mencionadas anteriormente, por lo tanto, sus aplicaciones pueden variar y no son predictivas de calidad de la enseñanza (Santelices y Valenzuela, 2015).

2.4. Conceptualización de Síndrome de Burnout:

El tema del estrés ha adquirido una importancia superior, debido a los efectos que trae para la trabajadora o el trabajador, debido a los cambios que causan en estos y su entorno, influyendo negativamente en el contexto familiar, personal y laboral (Fernández-Díaz y Rodríguez-Mantilla, 2017). El estrés laboral es un proceso de interacción entre la persona y su entorno que se “inicia cuando las demandas del contexto superan la aptitud para resolverlas” (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017, p. 48). En esta situación es cuando la persona comienza un proceso de impotencia y sentimiento de fracaso, impactado negativamente en su empuje (Gil-Monte, 2001). El cambio habitual de bienestar por motivos de estrés se le denomina síndrome de Burnout (Rodríguez et al., 2017).

En principio, el concepto de síndrome de Burnout fue definido por Freudenberger (1974), especificando una caracterización de sintomatologías físicas y psicosociales, detonadas por variables del trabajo como largas jornadas, bajas remuneraciones o contextos con alta presión. Para Freudenberger, el agotamiento y desgaste era producto de exceso de fuerza o demandas mayores en el trabajo, por lo que las y los trabajadores, con la intención de lograrlas se “quemar” en su afán de alcanzarlas (Freudenberger citado en Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017). La palabra Burnout es un anglosajón para referirse a quemarse por dentro.

Los estudios sobre el Burnout inician en Estados Unidos a mediados de los años setenta, para explicar reacciones contraproducentes provocadas por el trabajo asociados a servicios sociales (Olivares-Faúndez, 2017). La psicóloga social Christina Maslach comienza a utilizar el término de Burnout para referirse a agotamiento emocional observado en profesionales. Es entonces como las autoras Maslach y Pines (1977) conceptualizan el Burnout como un estado de extenuación física y emocional que implica un desinterés por el trabajo con actitudes negativas frente a los pares y clientes, además de baja autoestima. Para Maslach “la tensión laboral es una variable interviniente significativa en el proceso de estrés y agotamiento psíquico” (Olivares-Faúndez, 2017, p. 59).

Posteriormente, las investigaciones de Maslach y Jackson (1981) especificaban que el Burnout es una respuesta a estresores interpersonales provocados en el contexto laboral, asimismo se refieren a una contestación frente al estrés del trabajo, es decir, es una respuesta psicológica originada entre “la tensión crónica producto de la interacción conflictiva entre el trabajador y su empleo” (Olivares-Faúndez, 2017, p. 59). Es de esta manera que Maslach y Jackson (1981) enfatizan en que la problemática sociolaboral asociada al Burnout es la reacción nociva y la respuesta disfuncional del trabajador o trabajadora frente a un contexto altamente opresivo que desarrolla estrés crónico en su personal.

En los años posteriores, Gil-Monte (2005) profundizó en el tema, definiendo el síndrome como una respuesta al estrés laboral crónico con actitudes y emociones perniciosas hacia compañeros y compañeras de trabajo, e incluso hacia el mismo rol en la empresa (Cruz y Puentes, 2017). Asimismo, Gil-Monte (2005) destaca que el principal riesgo psicosocial que se manifiesta en la actividad laboral, preferentemente de organizaciones que trabajan con clientes, es el síndrome de quemarse por el trabajo, donde la persona pierde la ilusión por su trabajo con intenso agotamiento emocional.

Sin embargo, existen autores que no limitan el síndrome a profesionales de servicio, sino que lo abarcan desde una perspectiva más amplia, definiéndolo como el agotamiento provocado por trabajos emocionalmente demandantes (García, López y Pando, 2014; Fuente, 2017). El síndrome tiene su origen en las relaciones interpersonales de las y los trabajadores, cuando las estrategias de afrontamiento al estrés fallan (Gil-Monte, 2003).

En relación con los síntomas físicos del síndrome de Burnout, se identifican el cansancio, dificultades para dormir, alteraciones estomacales, hipertensión, taquicardia, irritabilidad, disfunciones alimenticias, entre otras (Gil-Monte, 2001; Cruz y Puentes, 2017). Los síntomas psicológicos se han asociado a “insatisfacción en el trabajo, depresión, ansiedad, tensión, ideas de fracaso profesional, falta de ilusión o motivación por el trabajo” (Cruz y Puentes, 2017, p. 269). Gil-Monte (2001) también menciona reiteradas ausencias al puesto laboral, frustración e inestabilidad emocional.

Todos los síntomas anteriormente descritos, tienen un efecto en la vida familiar y social del individuo (Gutiérrez, Palacios y Solera, 2017), provocando falta de interconexión con el hogar, e incluso rotura en las relaciones conyugales (Díaz y Gómez, 2016; Cruz y Puentes, 2017). En el área social comienza un deterioro en la relación con otras personas, además de lejanía, alteraciones conductuales y

aislamiento (Rodríguez et al., 2017). A partir de todas las definiciones señaladas, es indubitable afirmar que el Burnout nace y se desarrolla en contextos de trabajo sin condiciones laborales adecuadas.

2.5. Dimensiones del Síndrome de Burnout:

De acuerdo con Maslach, Jackson y Leiter (1996) el síndrome de Burnout se expresa de tres maneras, conocidas como: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. Estas son las dimensiones que conforman el Maslach Burnout Inventory (MBI), cuestionario que mide el Burnout en contextos laborales.

La dimensión de agotamiento emocional se refiere a la percepción continua de cansancio, fatiga y vacío ontológico que el trabajador o trabajadora sufre por la excesiva exigencia laboral, además de estar correlacionado a exiguos recursos emocionales para enfrentarlo (Maslach y Jackson, 1981; Gil-Monte, 2001; Cruz y Puentes, 2017). Todas estas emociones surgidas en las y los trabajadores penetran en lo más hondo de su rol en la empresa, provocando una pérdida del interés y la motivación por la función ejecutada (Cuevas et al., 2014).

Fuentes (2017) aporta a esta definición afirmando que en esta dimensión también se asocia a sentimiento de frustración y tensión, porque se han extinguido todas las necesidades de continuar en el trabajo. Aun cuando la dimensión se denomina agotamiento emocional, los síntomas se proyectan al plano físico (Maslach y Leiter, 1997). Esto se explica porque al existir un desgaste emocional, repercute directamente en un efecto físico, como falta de energía, cansancio o irritabilidad (Cruz y Puentes, 2017; Fuentes, 2017). Para Gil-Monte (2001) esta dimensión refleja el descontrol de las y los trabajadores cuando ya no pueden “dar más de sí mismos a nivel afectivo” (párr. 6).

La segunda dimensión de despersonalización hace referencia a la indolencia frente al trato que ejerce sobre las personas a las que atiende, con serios problemas interpersonales y un alejamiento emocional de la realidad (Marsollier, 2013; Fuentes, 2017). También es definido como una perturbación de la percepción propia en el espacio, con sentimientos de ser un observador externo sin implicancia en los hechos del día (Marsollier, 2013). De acuerdo con Maslach et al. (1996) la despersonalización provoca deshumanización en los individuos, porque han perdido el interés por el otro, “es una respuesta negativa del trabajador hacia quien recibe sus servicios” (Cruz y Puentes, 2017, p. 270). Esta dimensión comprende la relación indiferente, insensible y apática hacia colegas y personas que reciben el servicio (Carlotto y Diehl, 2014).

En términos laborales, la persona con las características de esta dimensión se distancia de los usuarios que reciben su servicio profesional y también de sus pares, debido a que surgen pensamientos de que sus frustraciones y mal rendimiento laboral es motivado por las personas que los rodean, provocando una actitud negativa hacia todo el contexto laboral (Cruz y Puentes, 2017). Para Gil-Monte (2001) la despersonalización se delimita como “el desarrollo de sentimientos negativos, de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias de trabajo” (párr. 7).

La evidencia demuestra que cuando las y los trabajadores no presenta recursos personales para enfrentar contextos laborales complejos e inestables, la despersonalización surge como una estrategia de afrontamiento negativa, que finalmente permite que el individuo se aleje de circunstancias que cree conflictivas en sustitución de confrontarlas y buscar soluciones (Gil-Monte y Peiró, 1997; Marsollier, 2013).

La deshumanización provocada por la despersonalización en las y los trabajadores, desencadena actitudes impersonales y cínicas (Maslach et al., 1996).

Es por esto por lo que también a esta dimensión se le conoce como Cinismo, refiriéndose al distanciamiento funcional y en calidad de extremo hacia el colectivo con el que trabajan, evitando con una intensidad excesiva el involucramiento con el empleo, por considerarlo desilusionante (Maslach y Leiter, 1997; Fuentes, 2017).

La última dimensión perteneciente al síndrome de Burnout es la falta de realización personal o también conocida como ausencia de eficacia profesional (Cruz y Puentes, 2017). En esta área el trabajador o trabajadora escarmienta la sensación mental de incompetencia, autoconcepto adverso y escaso desempeño en el puesto laboral (Maslach et al., 1996; Gil-Monte, 2001). Efectivamente la autopercepción negativa afecta las habilidades en la ejecución del rol dentro de la empresa y la relación con las personas usuarias.

Una característica para destacar en esta dimensión es la percepción progresiva de la disminución en el desempeño laboral, asimismo generan un sentimiento de no pertenecer o no ser parte de los valores que la institución promueve, por lo que se distancian pensando que no es un aporte para el personal de la empresa (Maslach y Leiter, 1997; Fuentes, 2017; Cruz y Puentes, 2017).

2.6. Modelos y teorías explicativas del Síndrome de Burnout:

La clasificación más utilizada corresponde a los modelos explicativos planteados por Gil-Monte y Peiró (1997), estas teorías presentan una perspectiva psicosocial y se categorizan de la siguiente manera:

El primer modelo es la Teoría Sociocognitiva del Yo, la que considera que la competencia es un elemento clave en el desarrollo del síndrome, para Harrison (1983), principal autor de este modelo, las y los trabajadores que ejercen profesiones de servicio de ayuda o apoyo, presentan una alta motivación que asociada a diversas variables, aumentan la eficacia y la competencia social

personal, sin embargo, barreras propias del contexto laboral, provocan el bajo logro de objetivos y disminuyen los sentimientos de autoeficacia, además de determinar “ciertas reacciones emocionales, como la depresión o estrés, que acompañan a la acción” (Gil-Monte y Peiró, 1999, p. 263). Lo anterior paulatinamente originaría Burnout.

El segundo modelo es la Teoría del Intercambio Social, la que propone que el origen del Burnout está establecido por las constantes comparaciones sociales y la falta de equidad que afectan las relaciones interpersonales, esto también quiere decir que las relaciones perduran o se destruyen en virtud de un análisis de costo y beneficios que estas implican (Buunk y Schaufeli, 1993). La idea permanente de comparación en la relación del coexistir cotidiano con otros y otras, libera profundos sentimientos de injusticia social (Fuentes, 2017). Para Gil-Monte y Peiró (1999) cuando los profesionales de asistencia reciben menos de lo que aportan en su implicación personal desarrollarán sentimientos de quemarse por el trabajo.

El tercer modelo es la Teoría Organizacional, que en sus investigaciones plantea el origen del Burnout como una respuesta frente a estresores propios del contexto de la empresa, tales como salud y clima organizacional, cultura laboral y definiciones de roles (Gil-Monte, Peiró, Grau y Valcárcel, 1996). Este modelo también hace referencia a cómo contraponen las situaciones estresantes al interior de la empresa (Fuentes, 2017). La mezcla de factores y variables, anteriormente mencionados, son causas de la aparición del síndrome en las y los trabajadores, además de que la situación de agotamiento se complejiza más cuando hay escaso apoyo social por parte de la organización, con relaciones interpersonales improcedentes y conflictos de rol (Gil-Monte y Peiró, 1999; Fuentes, 2017).

El último modelo explicativo de Burnout es la Teoría Estructural de los autores Gil-Monte y Peiró (1999). Este modelo se explica desde tres dimensiones, las que son: variables organizacionales, variables personales y estrategias de

afrontamiento (Chávez-Orozco, 2017). Desde este contexto, el síndrome se comprende como una variable mediadora ante el estrés laboral y sus consecuencias, por lo tanto, el origen del Burnout está en el déficit de armonía de la percepción entre demanda laboral y la idoneidad de respuesta (Gil-Monte et al., 1996).

2.7. Variables que causan Síndrome de Burnout:

En la actualidad no existe una variable específica detonante del síndrome, es por ello, que las investigaciones clasifican en causas personales y sociolaborales (Cruz et al. 2016).

En relación con las variables personales, el síndrome de Burnout surge desde el sentimiento de frustración percibido por las y los trabajadores, cuando a pesar de todos los intentos por apoyar a las personas con las que trabajan, estas acciones no son suficientes (Fernández-Díaz y Rodríguez-Mantilla, 2017). Lo anterior es frecuente en profesiones de la salud y la educación, que en ocasiones la profunda vocación por ayudar sobrepasa las condiciones laborales en las que están sumidos (Olivares-Faúndez, 2017; Fuentes, 2017). Otras variables personales detonantes serán entusiasmo inicial con progresivo deterioro, escaso apoyo de la organización e incluso profesionales jóvenes (Gutiérrez, Palacios y Solera, 2017). En referencia a lo anterior, los trabajadores jóvenes tienden a presentar mayores índices de Burnout, debido a la escasa experiencia para enfrentar el estrés propio del contexto laboral (Fuente, 2017).

Una variable personal para destacar es el género, la evidencia explica que las mujeres son más proclives a desarrollar Burnout, por motivos de la combinación extenuante de las tareas propias del trabajo y responsabilidades familiares, aunque esto depende de variables como el contexto familiar (Gil-Monte, 2003). Otro dato para destacar es que en los resultados estadísticos del Burnout Maslach Inventory

se evidencia que las mujeres presentan mayores puntajes en agotamiento emocional y los hombres en despersonalización (Gil-Monte, 2003; Carlotto y Diehl, 2014).

Un segundo tipo de variables detonantes de Burnout son las de tipo sociolaboral, referidas a las características propias del contexto, donde se encuentran variables como el clima organizacional, horarios de trabajo y turnos laborales, estabilidad y antigüedad en el puesto laboral, relaciones interpersonales y salario (Fuente, 2017; Gil-Monte, 2001).

Por lo anterior es importante que la empresa genere espacios para organizar el desarrollo del trabajo, evitando el surgimiento de conflictos innecesarios, por ejemplo, dejando de lado modelos autoritarios de control empresarial, ya que estos no permiten la toma de decisiones de los trabajadores, la evidencia es clara al demostrar que los sentimientos de injusticia desencadenen síndrome de Burnout en la empresa (Berthel, Martínez y Vergara, 2017).

Llorent y Ruiz-Calzado (2016) señalan que cuanto más centralizada sea la organización en su estructura, poca participación de los trabajadores en la toma de decisiones, o cuando la empresa presenta muchos niveles jerárquicos, existirá más probabilidad de que los empleados desarrollen Burnout (Llorent y Ruiz-Calzado, 2016).

2.8. Síndrome de Burnout en profesores y profesoras:

Entre las profesiones estadísticamente más afectadas por Burnout se encuentra el profesorado, debido a la combinación de las tareas lectivas y no lectivas propias de los educadores, con factores como sobrecarga laboral, exceso de estudiantes por sala, dificultades en el aprendizaje, diversificación curricular, entre otros, que

generan un excedente laboral, detonando el síndrome que se manifiesta en cansancio crónico (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017).

El contexto laboral docente es considerado como una profesión estresante debido a que enseñar requiere prominentes dosis de atención y concentración para resolver varias tareas en forma simultánea (Fuentes, 2017). Además, se atribuyen condiciones como el escaso tiempo de preparación de la enseñanza referido a elaboración de planificaciones, baja valoración social de la profesión, motivación y falta de participación de los estudiantes y de las familias (Almeida et al., 2015).

Las y los profesores, están en más riesgo psicosocial por enfrentar una “carga de trabajo que implica los aspectos cognitivos, relacionales y emocionales; además de enfrentarse con estresores propios de la organización educacional” (Almeida et al., 2015, p. 20). Todo lo anterior conlleva a la pérdida paulatina e inevitable del entusiasmo y de las expectativas profesionales del profesorado (Gutiérrez, Palacios y Solera, 2017).

Investigaciones sobre Burnout con profesores, indican que los que presentan altos grados del síndrome son los docentes en el rango de treinta a cuarenta años, también se evidencia más frecuencia en las mujeres y en las personas solteras (Fuente, 2017). Olivares-Faúndez (2017) menciona que el Burnout en docentes se origina por conflictos de rol, por ejemplo, la resolución de problemas y el control de la disciplina con el estudiantado o enfrentarse a una actitud combativa de las familias contra el profesor.

Autores como Rodríguez, Guevara y Viramontes (2017), Gil-Monte (2001) y Olivares-Faúndez (2017) especifican que el síndrome en docentes es explicado por el nivel educativo donde se desempeñan, reflejando que los más afectados son profesores y profesoras de educación media, con altos grados de Burnout en el área de despersonalización y realización personal (Gil-Monte, 2005).

Las consecuencias directas que desencadena el Burnout en profesores resuenan en la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes, asimismo implica una disfuncional relación entre docente-discente (Olivares-Faúndez, 2017). Se ha identificado también que existe mucho ausentismo laboral por desgaste emocional y estrés en docentes, afectando el rendimiento laboral y el rendimiento del estudiantado (Fuente, 2017).

La Oficina Regional de Educación (UNESCO, 2012) documentó que las profesoras y profesores de Chile presentan altos índices de enfermedades asociadas a salud mental por sobre países de la región. El estrés y la depresión presentaron un nivel correspondiente a un 42%, donde se evidenció altos diagnósticos de desgaste emocional (UNESCO, 2012).

La salud mental de los profesores y profesoras ha sido objeto de estudio durante los últimos años, debido a la creciente alza de demandas y exigencias que afectan su labor diaria (García, López y Pando, 2014). Las investigaciones de Cornejo (2009) establecen que los problemas de salud mental en docentes se acrecientan por indisciplina del estudiantado, familias delegando responsabilidades propias de ellos, actual diversidad estudiantil o escaso apoyo de las instituciones.

Los desafíos vigentes de mejoras educativas deben centrarse en aliviar la salud mental y desgaste emocional de docentes (Cornejo, 2009). Asimismo, es imperativo continuar investigando con énfasis sobre las condiciones de salud en que se desempeña el profesorado, para entregar posibilidades y herramientas para enfrentar contextos cambiantes que se vuelven el origen de su desgaste y agotamiento emocional (Mercado, 2014).

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Abordaje metodológico:

El objetivo de toda investigación y de la ciencia es adquirir conocimientos auténticos y veraces; la elección del método adecuado permite conocer la realidad de la forma lo más exacta posible, por lo tanto, es fundamental el tipo y diseño de la investigación. Esta investigación se ubicó dentro de la metodología cuantitativa, porque lo que se espera es medir o dimensionar si existe relación entre prácticas pedagógicas de profesores de educación media con la existencia del síndrome de Burnout.

Los enfoques cuantitativos intentan “explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 45). Esto significa que buscan estudiar las caracterizaciones del objeto de estudio y la asociación o relación entre variables cuantificadas de la realidad. Esta investigación cuantitativa intentó determinar la fuerza de correlación entre variables y la objetivación de los resultados.

El diseño de esta investigación fue descriptivo-correlacional, porque en primera instancia su finalidad es describir un fenómeno en circunstancias reales, en un tiempo y en un área geográfica determinada, luego y desde el punto de vista estadístico su finalidad fue estimar parámetros (Hernández et al., 2010). El alcance descriptivo, intentó buscar categorías de bueno, regular y malo en relación con prácticas pedagógicas de profesores de educación media de diferentes asignaturas, luego se describen los niveles de Burnout de todos los encuestados de acuerdo con características de edad y experiencia laboral.

Posteriormente, en el alcance relacional, se buscó asociaciones significativas entre las prácticas pedagógicas y el nivel de Burnout de los profesores encuestados. Los estudios correlacionales apuntan a la búsqueda de los factores con los cuales el problema aparece siempre relacionado, miden las variables que se pretenden ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación (Hernández et al., 2010).

El diseño para este estudio de investigación es no experimental, que de acuerdo con Hernández et al. (2010) son estudios que no experimentan la manipulación de variables, es decir, se realizan observaciones en contextos naturales y después se ejecuta el análisis, no se crean las situaciones a estudiar ni se controlan las variables. Briones (2002) complementa la definición anterior, especificando que en las investigaciones no experimentales no existe control de variables, característica propia de las investigaciones experimentales. Esta característica distintiva con las variables independientes, provocan que este tipo de estudios también sean conocidos como investigaciones ex post facto o después del hecho.

A su vez, los diseños no experimentales se clasifican en transversales y longitudinales, para este estudio, la clasificación a utilizar fue transversal, que son investigaciones que reúnen datos en un único momento, con el fin de describir las variables estudiadas y observar si estas se relacionan (Hernández et al., 2010).

3.2. Proceso de muestreo:

En la investigación cuantitativa “la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tienen que definirse o delimitarse de antemano con precisión, este deberá ser representativo de dicha población” (Hernández et al., 2010, p. 173). El objetivo de la muestra es que sea estadísticamente representativa, por ello la muestra seleccionada para esta

investigación pertenece a profesores de educación media de la Región Metropolitana.

Para esta investigación se ha definido que es más apropiado una muestra de tipo No Probabilística, ya que dado el carácter del estudio no es posible cumplir con condiciones de probabilidad y aleatoriedad, es decir, no es realista muestras seleccionadas al azar, pues, la probabilidad de selección no es conocida (Vivanco, 2005). Su selección fue de forma dirigida (o también denominada sesgada), ya que se consideraron determinados criterios para la elección de las y los participantes, tales como edad y experiencia.

Para Briones (2002), debido a las características de esta muestra, no es posible calcular el error del muestreo en los valores encontrados, sin embargo, la principal ventaja de esta práctica es su bajo costo y accesibilidad. Hernández et al. (2010) aportan a esta definición en que las muestras no probabilísticas, se conocen también como dirigidas y es un procedimiento no estructurado, que se utilizan igualmente para realizar inferencias sobre la población de estudio. Es justificado utilizar diseños no probabilísticos, porque “en la práctica no siempre resulta posible la selección estrictamente aleatoria de todos los elementos que componen la muestra” (Vivanco, 2005, p. 187).

Dentro del muestreo no probabilístico, existen varias modalidades, en esta investigación se utilizó el muestreo por cuotas, definido como la selección representativa, equitativa y proporcionada de los sujetos. Para este muestreo se escogieron personas con características deseadas para la investigación, pero no se seleccionan aleatoriamente de la población (Vivanco, 2005). Una de las tareas del investigador fue determinar qué variables de cuotas se utilizarían, de qué tamaño serían y cuántas cuotas se abarcarían para la muestra.

De acuerdo con datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2018), la población de profesores y profesoras de educación media de la Región Metropolitana corresponde a:

Tabla 1
Distribución de la población (N = 22.692)

Experiencia	Hombres	Mujeres	Total
Inicial	1.588	4.765	6.353
Temprano	1.134	3.495	4.629
Avanzado	2.978	8.732	11.710
Total	5.700	16.992	22.692

Se considera una experiencia inicial desde un año, hasta cuatro años de experiencia laboral, mientras que, para una experiencia temprano, se considera sobre los cuatro años, hasta los ocho años de ejercicio. Por último, para una experiencia avanzada, se considera desde los ocho años laborales en la profesión.

Conocida la información de la población a estudiar, se estableció una muestra proporcional a los valores de cada celda de la población. Las cuotas se formaron proporcionales a la distribución de las variables de la muestra:

Tabla 2
Cuotas asignadas (n = 250)

Experiencia	Hombres	Mujeres	Total
Inicial	18	53	71
Temprano	12	39	51
Avanzado	32	96	128
Total	62	188	250

De esta manera la muestra que se utilizó para la investigación correspondió a 250 profesores de educación media, de los cuales 62 fueron hombres y 188 fueron

mujeres, asimismo 71 profesores pertenecían a una experiencia de tipo inicial, 51 a una experiencia temprana y 128 a una experiencia de tipo avanzada.

3.3. Recolección de datos:

Para la recolección de datos se utilizó el método de encuesta, procedimiento que “considera información de una muestra con el objeto de inferir a la población origen de la muestra” (Vivanco, 2005, p.15). En esta investigación se utilizó una encuesta de tipo analítica, las que se enfocan en estudiar las relaciones entre variables, con el fin de explicar por qué una situación ocurre de esa forma (Vivanco, 2005). El procedimiento para la recogida de datos fue mediante el uso del software de Google Docs para la creación de encuestas on-line, que permitió enviar correos electrónicos masivos a los profesores que participarían de la investigación a través de un enlace web.

Se aplicaron dos encuestas en escala Likert, una de ellas se utilizó para medir el grado de Burnout en los profesores y profesoras. Este instrumento corresponde a la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson del año 1981, que de acuerdo con los autores Olivares, Mena, Macía y Jélvez (2014) es válido y fiable en su adaptabilidad para Chile. Este contiene 22 preguntas planteadas en sentido de afirmación y la escala Likert ofrece 5 opciones de respuesta: Totalmente de Acuerdo, De Acuerdo, Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo, En Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo.

El segundo instrumento aplicado fue un cuestionario en escala Likert, para medir el grado de acuerdo o desacuerdo sobre prácticas pedagógicas utilizadas por los propios profesores de educación media pertenecientes al estudio. El instrumento se construyó a partir de indicadores nacionales sobre los estándares del Marco para la Buena Enseñanza (2008). Para construir la escala para medición de prácticas pedagógicas, se utilizó las siguientes dimensiones:

1.- Preparación de la enseñanza; referido a la organización del proceso de enseñanza, considerando las necesidades de las y los estudiantes y del contexto.

2.- Creación de un clima propicio para el aprendizaje; referido a la calidad que el docente entrega al espacio educativo y cómo interactúa en el aula con las y los estudiantes, generando un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto.

3.- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; referido a las habilidades del profesor para organizar situaciones que favorezcan la socialización de aprendizajes, considerando los intereses y saberes del grupo curso.

4.- Responsabilidades profesionales; referidas a la reflexión constante del profesor o profesora sobre su práctica y la reformulación constante sobre ella para garantizar calidad educativa.

Los ítems formulados por dimensión para el cuestionario de Prácticas Pedagógicas fueron las siguientes:

Tabla 3
Ítems de la dimensión Preparación de la Enseñanza

Ítems
1. Creo que relacionar los contenidos de mi asignatura con otras, confunde a los estudiantes y no aporta.
2. Considero que los objetivos de las Bases Curriculares no son pertinentes a los conocimientos y habilidades que quiero desarrollar para el contexto donde me desempeño.
3. Mientras más recursos utilizo en mis clases, los estudiantes parecen comprender menos.

-
4. Pienso que una estrategia bien implementada es mejor que una diversificación de estrategias a utilizar.
 5. Considero que evaluar a todos los estudiantes de la misma forma es el método más justo.
-

Tabla 4

Ítems de la dimensión Clima propicio para el Aprendizaje

Ítems

6. Las normas claras dentro de la clase son más efectivas para el buen clima de aula.
 7. Es preferible un ambiente estructurado de aprendizaje con control del profesor, que un ambiente flexible.
 8. La motivación por el aprendizaje es deber de los estudiantes y no del profesor.
 9. Me gusta plantear situaciones de aprendizaje desafiante sólo para estudiantes con más capacidad.
-

Tabla 5

Ítems de la dimensión Enseñanza para el Aprendizaje

Ítems

10. Considero que una estrategia bien organizada es mejor a variadas estrategias de enseñanza.
 11. Siempre organizo los contenidos de la clase de acuerdo con los ritmos de los estudiantes.
 12. La retroalimentación solo es necesaria en caso de que los estudiantes no estén logrando los objetivos propuestos.
 13. Es esencial que cada momento didáctico de la clase tenga un tiempo específico predefinido, y se cumpla.
-

Tabla 6

Ítems de la dimensión Responsabilidades profesionales

Ítems
14. Participo en instancias comunitarias solo si son de mi interés personal.
15. Analizo mis prácticas de enseñanza cuando los estudiantes no logran los objetivos propuestos.
16. Me siento muy comprometido/a con el proyecto educativo institucional del colegio donde trabajo.

3.4. Procedimiento de validación del instrumento:

La validación significa determinar si un instrumento efectivamente registra las variables que pretende medir, por lo tanto, el procedimiento utilizado para validar el instrumento de Prácticas Pedagógicas fue someterlo a una evaluación por parte de un metodólogo, el que revisa y entrega recomendaciones en relación al instrumento y sugerencias de análisis de datos, el juicio de experto se utiliza para “respaldar, a partir de sus conocimientos previos, que el instrumento es adecuado para medir lo que se desea medir” (Asún, 2014, p. 112).

Posteriormente al juicio de experto, el instrumento es probado por medio de una prueba piloto, la que consistió en aplicar el cuestionario a sujetos con características de la población a estudiar. El objetivo de la prueba piloto es identificar elementos no solo de la medición, sino también de la aplicación y los procedimientos relacionados, como la comprensión de las instrucciones y de los ítems (Elgueta y Zamorano, 2014).

La prueba piloto se llevó a cabo mediante la aplicación del instrumento a 30 profesores y profesoras de educación media y de diferentes edades y asignaturas, incluyendo del área de artes, ciencias y humanidades. A partir de todo lo anterior se generó un instrumento sobre Prácticas Pedagógicas que consistió en 16 ítems

enfocados a medir prácticas pedagógicas en las cuatro dimensiones del Marco para la Buena Enseñanza (2008).

3.5. Plan de análisis:

Para analizar los datos, se utilizó el software SPSS versión 20, comenzando con estadística descriptiva como medidas de tendencia central, las que representan el centro en torno al cual se ubica el conjunto de datos estudiados, resumiendo en un valor la información, también sirven para determinar si el grupo es homogéneo o heterogéneo respecto a un promedio (Bologna, 2015).

Las medidas de tendencia central a utilizadas fueron: la media, la mediana y la moda. La medida de dispersión utilizada fue la desviación típica, que mostró la variabilidad de la distribución de los datos, indicando cuán alejadas están las puntuaciones de la media de los datos (Bologna, 2015). Dichos parámetros estadísticos se utilizaron para organizar la información de los objetivos específicos.

Después del análisis estadístico descriptivo, se realizó el análisis de correlaciones bivariadas a través del uso del coeficiente de Correlación de Pearson, para establecer las relaciones o posibles relaciones que pudieran existir entre las dimensiones de prácticas pedagógicas y las dimensiones del síndrome de Burnout. Finalmente se determinó la consistencia interna de ambos instrumentos mediante el uso del coeficiente de Alfa de Cronbach.

3.6. Codificación de encuestas:

Para codificar la escala Likert de la encuesta de Prácticas Pedagógicas, los puntajes se asignaron de acuerdo con el tipo de afirmación, es decir, si es una afirmación positiva, lo deseable es que el sujeto responda que está totalmente de acuerdo, por lo tanto, recibe la puntuación más alta; por el contrario, si la afirmación es negativa,

es el procedimiento inverso, lo deseable es que el sujeto no esté representado por esa afirmación, por lo que se espera que responda totalmente en desacuerdo para obtener un puntaje alto (Martínez, 2017).

De esta manera a las opciones de respuesta se le asignaron los siguientes puntajes:

Opciones de respuesta	Afirmación Positiva	Afirmación Negativa
Totalmente de acuerdo	4	0
De acuerdo	3	1
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	2	2
En desacuerdo	1	3
Totalmente en desacuerdo	0	4

Para determinar el puntaje final de cada dimensión, se procedió a sumar cada puntaje asignado por ítem, así para la escala de Preparación de la Enseñanza conformada por los Ítems 1, 2, 3, 4 y 5, el puntaje final para esta dimensión corresponde a la suma de cada ítem, significando que el valor se encuentra entre el 0 a los 20 puntos.

La escala de correspondiente a Creación de un Clima Propicio para el Aprendizaje conformada por los Ítems 6, 7, 8 y 9, el puntaje final corresponde a la suma de cada ítem, que va de 0 a 16 puntos. De la misma forma, la escala de Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes, conformada por los Ítems 10, 11, 12 y 13 el puntaje total es la suma de cada ítem, lo que podría estar entre 0 a 16 puntos.

Finalmente, para la escala de Responsabilidades profesionales que comprende los Ítems 14, 15 y 16, el puntaje total es la suma de cada ítem, que va de los 0 a 12 puntos. De acuerdo con el puntaje obtenido en cada una de las

dimensiones estudiadas, se utilizó la clasificación de Bueno, para los puntajes ubicados en el tercio superior; Regular para los puntajes ubicados en el tercio central; y Malo para los puntajes ubicados en el tercio inferior. De esta manera la clasificación para cada una de las dimensiones se organiza en el siguiente cuadro:

Tabla 7
Clasificación puntaje cuestionario Prácticas Pedagógicas

Clasificación	Preparación de la enseñanza	Clima propicio para el aprendizaje	Enseñanza para el aprendizaje	Responsabilidad-des profesionales
Malo	0 a 6	0 a 5	0 a 5	0 a 3
Regular	7 a 13	6 a 10	6 a 10	4 a 8
Bueno	14 a 20	11 a 16	11 a 16	9 a 12

Para codificar los resultados de la encuesta de Síndrome de Burnout, se utilizó el modelo del MBI adaptado de los autores Ferrando y Pérez (1996) el que asigna los puntajes de la siguiente manera:

Tabla 8
Nivel de Burnout según puntaje

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Falta de realización personal
Nivel bajo	0 a 12	0 a 6	22 a 32
Nivel medio	13 a 23	7 a 13	11 a 21
Nivel alto	24 a 36	14 a 20	0 a 10

Las dimensiones de Agotamiento Emocional y Despersonalización, presenta una proporcionalidad de relación directa, es decir, que mientras mayor es el puntaje, mayor es el nivel de Agotamiento Emocional o Despersonalización. En el caso de la dimensión de Falta de Realización Personal, la relación es inversa, por cuanto, a mayor puntaje, menor es la Falta de Realización Personal.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

El análisis estadístico de los datos recolectados comienza con el estudio descriptivo de los ítems del cuestionario A de Prácticas Pedagógicas, con sus respectivas dimensiones de Preparación de la Enseñanza, Clima propicio para el Aprendizaje, Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades Profesionales. Posteriormente se realiza el análisis de acuerdo con las variables de identificación de sexo y años de servicio (inicial, temprano y avanzado). El cuestionario se aplicó a 250 profesores de educación media.

Luego se realiza el análisis estadístico descriptivo de los datos del cuestionario B de Síndrome de Burnout, comenzando con los ítems de cada dimensión: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Personal. Después se efectuó el análisis en relación con las variables de identificación de sexo y años de servicio para detectar el nivel en cada dimensión. A continuación, se realizó el análisis de correlación entre las dimensiones del cuestionario de Prácticas Pedagógicas y el cuestionario de Síndrome de Burnout, con el fin de dar cuenta del objetivo general de la investigación. Finalmente, para determinar la consistencia interna de ambos instrumentos, se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach.

4A. Cuestionario de Prácticas Pedagógicas:

El cuestionario de Prácticas Pedagógicas presenta cuatro dimensiones: Preparación de la Enseñanza; Clima propicio para el Aprendizaje; Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes; y Responsabilidades Profesionales. El cuestionario fue aplicado en forma on-line.

La primera dimensión del cuestionario de Prácticas Pedagógicas es la preparación de la enseñanza, la que consta de cinco ítems, cuyas categorías de respuesta y puntaje asociado son: 0. Totalmente de acuerdo; 1. De acuerdo; 2. Ni en acuerdo Ni en desacuerdo; 3. En desacuerdo; 4. Totalmente en desacuerdo. La medición se realizó a 250 profesores de educación media, de los cuales 62 fueron hombres y 188 fueron mujeres.

4A.1. Análisis descriptivo de la dimensión Preparación de la Enseñanza:

Tabla 9
Estadística descriptiva por ítem

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5
Muestra (n)	250	250	250	250	250
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	2,096	2,936	3,980	3,096	3,072
Mediana	3	3	3	3	3
Moda	2	3	4	3	3
Desviación típica	1,330	1,392	1,371	1,343	1,284

La Tabla 9 indica los estadísticos descriptivos de la medición realizada, se observa que la media de respuesta para las afirmaciones de los ítems 2 “considero que los objetivos de las Bases Curriculares no son pertinentes a los conocimientos y habilidades que quiero desarrollar para el contexto donde me desempeño”, el ítem 4 “pienso que una estrategia bien implementada es mejor que una diversificación de estrategias a utilizar” y el ítem 5 “considero que evaluar a todos los estudiantes de la misma forma es el método más justo”, fue de tres, lo que significa que los puntajes estuvieron en la categoría de En Desacuerdo.

Para el ítem 3 “mientras más recursos utilizo en mis clases, los estudiantes parecen comprender menos” presenta la media más alta (3,98) que en la respuesta más frecuente equivale a la opción de Totalmente en Desacuerdo.

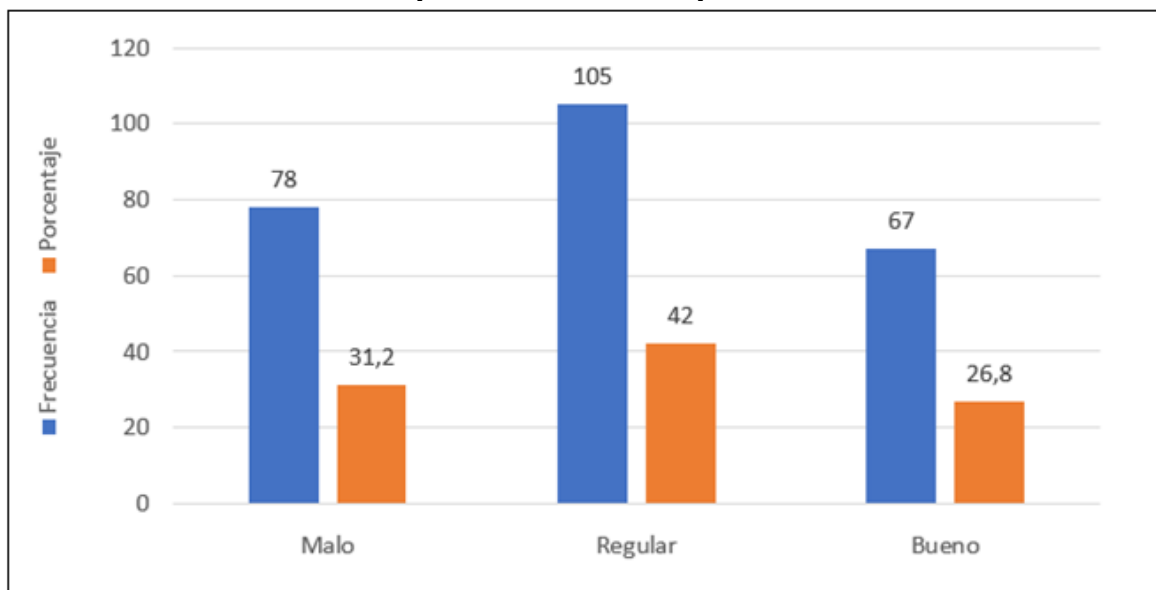
En el ítem 1 “creo que relacionar los contenidos de mi asignatura con otras, confunde a los estudiantes y no aporta” la respuesta frecuente se encontró en Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo. En relación con la desviación típica, el puntaje para los cinco ítems fue de 1,3 por lo que existe heterogeneidad en las respuestas.

4A.1.1. Distribución de resultados de la dimensión de Preparación de la Enseñanza según puntajes alcanzados por las y los encuestados:

En la codificación de la escala de la dimensión de preparación de la enseñanza, se estableció que tiene un puntaje mínimo de cero puntos y un puntaje máximo de veinte puntos, por lo tanto, para que los profesores se ubicaran en la clasificación de Malo, debían obtener puntaje entre 0 a 6 puntos; para la clasificación de Regular, debían obtener puntaje entre 7 a 13 puntos; y para la clasificación de Bueno, debía obtener puntaje entre 14 a 20 puntos.

Gráfico 1

Distribución de resultados para escala de Preparación de la Enseñanza



El Gráfico 1 muestra que, en términos generales, 105 profesores de la muestra obtuvieron puntaje entre 7 a 13 puntos, ubicándolos en la clasificación de Regular, correspondiente a un 42 por ciento de los encuestados, seguido de 78 profesores con puntaje entre 0 a 6 puntos distribuidos en la clasificación de Malo. El 26 por ciento de los encuestados obtuvo un puntaje entre 14 a 20 puntos, lo que los ubica en la clasificación de Bueno, siendo esta la más baja en la medición.

4A.1.2. Análisis descriptivo en función de variables de identificación:

La información presentada a continuación, está organizada de acuerdo con variables de identificación de sexo y años de experiencia. De los 250 profesores encuestados, 62 fueron hombres y 188 fueron mujeres. Para organizar los datos de los años de experiencia, se utilizó la clasificación de Experiencia Inicial (71 profesores encuestados) Experiencia Temprana (51 profesores encuestados) y Experiencia Avanzada (128 profesores encuestados).

Tabla 10
Análisis descriptivo de Preparación de la Enseñanza según sexo

			Bueno	Regular	Malo	Total
Sexo	Hombre	Frecuencia	12	31	19	62
		Porcentaje	19.3%	50%	30.7%	100%
	Mujer	Frecuencia	55	74	59	188
		Porcentaje	29.3%	39.4%	31.3%	100%

En el análisis en función de variables de identificación, los datos indican que, de un total de 62 hombres encuestados, 31 obtuvieron puntaje para ubicarlos en la clasificación de Regular, equivalente a un 50 por ciento de la submuestra. Un 30,7 por ciento de los encuestados hombres estuvo en la clasificación de Malo para la subescala de preparación de la enseñanza, correspondiente a 19 profesores.

Para el caso de las mujeres, la concentración de los datos se ubicó en la clasificación de Regular, seguido por la clasificación de Malo, con una diferencia de 8 puntos porcentuales. En ambos casos, de hombres y mujeres, el porcentaje mayor se ubicó en la clasificación de Regular.

Tabla 11
Análisis descriptivo de Preparación de la Enseñanza según años de experiencia

			Bueno	Regular	Malo	Total
Experiencia	Inicial	Frecuencia	10	38	23	71
		Porcentaje	14.2%	53.5%	32.3%	100%
	Temprano	Frecuencia	9	27	15	51
		Porcentaje	17.7%	52.9%	29.4%	100%
	Avanzado	Frecuencia	48	40	40	128
		Porcentaje	37.5%	31.25%	31.25%	100%

La tabla 11, muestra la relación de la variable de identificación de experiencia y la preparación de la enseñanza, aquí se observa que los profesores en nivel inicial un 53,5 por ciento se ubicó en la clasificación de Regular, equivalente a 38 profesores de un total de 71 para esta submuestra, mientras que solo 10 profesores se ubican en la clasificación de Bueno. Para el nivel de experiencia temprana, nuevamente los resultados se concentran en la clasificación de Regular con un 52,9 por ciento de los encuestados.

En el nivel avanzado, los porcentajes indican una distribución equitativa entre las tres clasificaciones, con 48 profesores en Bueno, 40 profesores para Regular y 40 profesores para Malo.

4A.2. Análisis descriptivo dimensión Clima Propicio para el Aprendizaje:

La segunda dimensión del cuestionario A de Prácticas Pedagógicas es el Clima propicio para el Aprendizaje, el que consiste en cuatro ítems, cuyas categorías de respuesta y puntaje asociado son: 0. Totalmente de Acuerdo; 1. De Acuerdo; 2. Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo; 3. En Desacuerdo; 4. Totalmente en Desacuerdo. La medición se realizó a 250 profesores de educación media, siendo 62 hombres y 188 mujeres.

Tabla 12
Estadística descriptiva por ítem

	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9
Muestra (n)	250	250	250	250
Perdidos	0	0	0	0
Media	2,896	1,036	2,020	1,006
Mediana	3	2	3	2
Moda	3	1	2	1
Desviación típica	1,452	1,373	1,338	1,364

En relación con la tabla 12, los resultados indican que no existieron datos perdidos, es decir, los encuestados respondieron todos los ítems. En el ítem 7 “es preferible un ambiente estructurado de aprendizaje con control del profesor, que un ambiente flexible” y el ítem 9 “prefiero plantear situaciones de aprendizaje desafiantes solo para estudiantes con más capacidad” la respuesta con mayor frecuencia es la opción De Acuerdo, por lo tanto, no se coincide con lo esperado, porque ambos ítems eran afirmaciones de carácter negativo, lo que asigna el puntaje a 1.

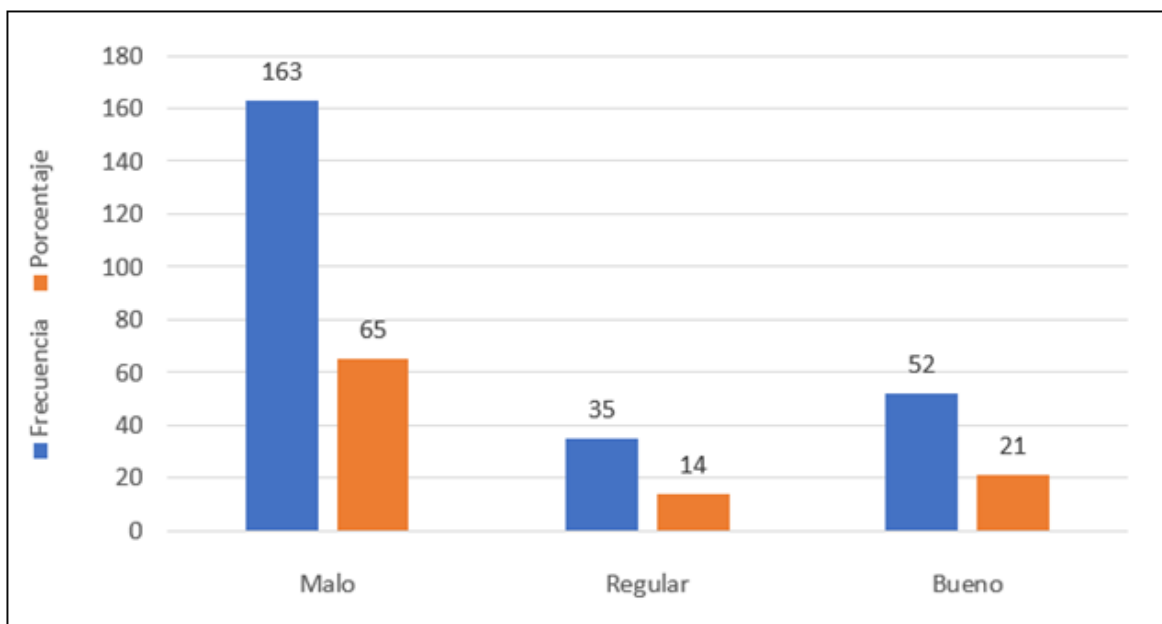
Para el ítem 6 “las normas claras dentro de la clase son más efectivas para el buen clima de aula” la media de respuesta se sitúa en De Acuerdo. Finalmente, para el ítem 8 “la motivación por el aprendizaje es deber de los estudiantes y no del profesor” el promedio de las respuestas estuvo en Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo.

4A.2.1. Distribución de resultados de la dimensión de Clima propicio para el Aprendizaje según puntajes alcanzados por las y los encuestados:

En la codificación de la escala de la dimensión de clima propicio para el aprendizaje, se estableció que tiene un puntaje mínimo de cero puntos y un puntaje máximo de dieciséis puntos, por lo tanto, para que los profesores se ubicaran en la clasificación de Malo, debían obtener puntaje entre 0 a 5 puntos; para la clasificación de Regular debían obtener puntaje entre 6 a 10 puntos; y para la clasificación de Bueno, debían obtener puntaje entre 11 a 16 puntos.

Gráfico 2

Distribución de resultados para escala de Clima Propicio para el Aprendizaje



El Gráfico 2 representa que un 65 por ciento de los profesores se ubicó en la clasificación de Malo, es decir, 163 profesores obtuvieron puntaje de 0 a 5 puntos, por cuanto, respondieron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con afirmaciones de carácter negativo.

El 14 por ciento de los profesores se encuentra en la clasificación de Regular, lo que corresponde a 35 profesores de un total de 250. La clasificación de Bueno es representada por el 21 por ciento de la muestra equivalente a 52 profesores encuestados.

4A.2.2. Análisis descriptivo en función de variables en identificación:

La información presentada a continuación, es sobre el análisis descriptivo de la dimensión del clima propicio para el aprendizaje, organizada de acuerdo con variables de identificación de sexo y años de experiencia. De los 250 profesores encuestados, 62 fueron hombres y 188 fueron mujeres, y para organizar los datos de años de experiencia, se utilizó la clasificación de Experiencia Inicial (71 profesores encuestados) Experiencia Temprana (51 profesores encuestados) y Experiencia Avanzada (128 profesores encuestados).

Tabla 13

Análisis descriptivo de Clima Propicio para el Aprendizaje según sexo

			Bueno	Regular	Malo	Total
Sexo	Hombre	Frecuencia	24	11	27	62
		Porcentaje	38.7%	17.7%	43.6%	100%
	Mujer	Frecuencia	28	24	136	188
		Porcentaje	14.9%	12.7%	72.4%	100%

En la Tabla 13 se observa que, para los hombres encuestados, la distribución de los resultados se ubicó en los extremos con 24 profesores en la clasificación de Bueno y 27 profesores en la clasificación de Malo, siendo solo 11 profesores en la clasificación de Regular, equivalente a un 17,7 por ciento de la muestra.

Para el caso de las mujeres, de un total de 188 encuestadas, un 72,4 por ciento obtuvo puntaje entre 0 a 5 puntos, por lo tanto, se ubicaron en la clasificación de Malo, esto corresponde a una frecuencia de 136 profesoras. Para las clasificaciones de Bueno y Regular, la distribución es estadísticamente similar, con un 14,9 por ciento y un 12,7 por ciento respectivamente.

Tabla 14
Análisis descriptivo de Clima Propicio para el Aprendizaje según años de experiencia

			Bueno	Regular	Malo	Total
Experiencia	Inicial	Frecuencia	20	6	45	71
		Porcentaje	28.1%	8.4%	63.5%	100%
	Temprano	Frecuencia	15	9	27	51
		Porcentaje	29.4%	17.7%	52.9%	100%
	Avanzado	Frecuencia	17	20	91	128
		Porcentaje	13.2%	15.6%	71.2%	100%

La Tabla 14, muestra el análisis descriptivo en función de la experiencia de las profesoras y profesores encuestados para la subescala de clima propicio para el aprendizaje. En esta se observa que, para los profesores de experiencia inicial, un 63,5 por ciento de los encuestados se ubicó en la clasificación de Malo, mientras que solo 6 profesores obtienen puntaje para ubicarse en la clasificación de Regular.

En relación con la experiencia temprana, la frecuencia más alta nuevamente es en la clasificación de Malo, con un 52,9 por ciento correspondiente a 27 profesores de un total de 51, asimismo la frecuencia más baja en Regular es con 9

profesores. En la experiencia de tipo avanzada, la tendencia se mantiene y un 71,2 por ciento de los profesores obtiene puntaje para ubicarse en la clasificación de Malo, en tanto para las clasificaciones de Bueno y Regular la distribución es equitativa.

4A.3. Análisis descriptivo de la dimensión Enseñanza para el Aprendizaje de Todos los Estudiantes:

La tercera dimensión del cuestionario A de Prácticas Pedagógicas es la Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes, la que consiste en cuatro ítems, cuyas categorías de respuesta y puntaje asociado son: 0. Totalmente de Acuerdo; 1. De Acuerdo; 2. Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo; 3. En Desacuerdo; 4. Totalmente en Desacuerdo. El cuestionario se aplicó a 250 profesores de educación media, de los cuales 62 fueron hombres y 188 fueron mujeres.

Tabla 15
Estadística descriptiva por ítem

	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13
Muestra (n)	250	250	250	250
Perdidos	0	0	0	0
Media	2,844	2,892	2,888	2,952
Mediana	3	3	3	2
Moda	3	3	3	3
Desviación típica	0,057	0,489	1,027	0,301

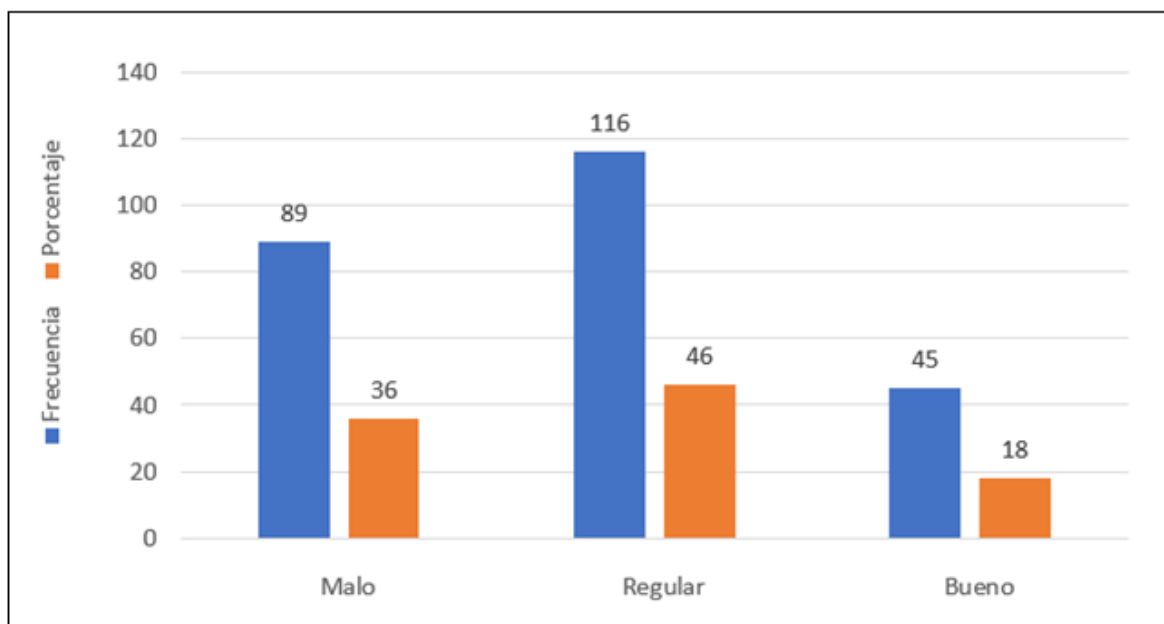
En la Tabla 15 se observa que, en los cuatro ítems los encuestados respondieron la totalidad de las preguntas planteadas, por lo que existen cero datos perdidos. Los datos indican que en el ítem 10 “considero que una estrategia bien organizada es mejor a variadas estrategias de enseñanza” y en el ítem 12 “la retroalimentación es necesaria en caso de que los estudiantes no estén logrando los objetivos propuestos” la media de respuesta se sitúa En Desacuerdo.

En el ítem 11 “siempre organizo los contenidos de la clase de acuerdo con los ritmos de los estudiantes” y el ítem 13 “es esencial que cada momento didáctico de la clase tenga un tiempo específico predefinido y se cumpla” la respuesta promedio se sitúa en De Acuerdo. En relación con los datos de dispersión, la respuesta tiende a ser homogénea en los ítems 10, 11 y 13.

4A.3.1. Distribución de resultados de la dimensión de Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes según puntajes alcanzados:

En la codificación de la escala de la dimensión de enseñanza para el aprendizaje, se estableció que tiene un puntaje mínimo de cero puntos y un puntaje máximo de dieciséis puntos, por lo tanto, para que los profesores se ubicaran en la clasificación de Malo, debían obtener puntaje entre 0 a 5 puntos; para la clasificación de Regular debían obtener puntaje entre 6 a 10 puntos; y para la clasificación de Bueno, debían obtener puntaje entre 11 a 16 puntos.

Gráfico 3 Distribución de resultados para escala de Enseñanza para el Aprendizaje de Todos los Estudiantes



Los datos organizados en el Gráfico 3 indican que 116 profesores encuestados obtuvieron puntaje entre 6 a 10 puntos en esta subescala, por lo tanto, se ubican en la clasificación de Regular, correspondiente 46 por ciento, seguido de 89 profesores encuestados con puntaje de 0 a 5 puntos ubicándose en la clasificación de Malo.

En términos generales un 18 por ciento de los profesores obtuvo puntaje de 11 a 16 puntos para estar en la clasificación de Bueno, lo que corresponde a solo 45 profesores de un total de 250 encuestados.

4A.3.2. Análisis descriptivo en función de variables en identificación:

La información presentada a continuación es sobre el análisis descriptivo de la dimensión de enseñanza para el aprendizaje y está organizada de acuerdo con variables de identificación de sexo y años de experiencia. De los 250 profesores encuestados, 62 fueron hombres y 188 fueron mujeres y para organizar los datos de años de experiencia, se utilizó la clasificación de Experiencia Inicial (71 profesores encuestados) Experiencia Temprana (51 profesores encuestados) y Experiencia Avanzada (128 profesores encuestados).

Tabla 16
Análisis descriptivo de Enseñanza para el Aprendizaje de Todos los estudiantes según sexo

			Bueno	Regular	Malo	Total
Sexo	Hombre	Frecuencia	11	30	21	62
		Porcentaje	17.7%	48.5%	33.8%	100%
	Mujer	Frecuencia	34	86	68	188
		Porcentaje	18%	45.7%	36.3%	100%

En la Tabla 16 se observa que los resultados de la clasificación de Bueno, Regular y Malo son porcentualmente similares entre hombres y mujeres, de la muestra de 62 hombres un 17,7 por ciento se ubicó en la clasificación de Bueno, mientras que de una muestra de 188 mujeres un 18 por ciento se ubicó en la misma clasificación.

En general, los puntajes mayoritariamente se ubicaron en la clasificación de Regular, con un 48,5 por ciento de los hombres y un 45,7 por ciento de las mujeres, lo que en frecuencia entre ambos corresponde a 116 profesores y profesoras de un total de 250.

Tabla 17
Análisis descriptivo de Enseñanza para el Aprendizaje de Todos los estudiantes según años de experiencia

			Bueno	Regular	Malo	Total
Inicial	Frecuencia		14	31	26	71
	Porcentaje		19.7%	43.6%	36.7%	100%
Experiencia Temprano	Frecuencia		13	20	18	51
	Porcentaje		25.5%	39.2%	35.3%	100%
Avanzado	Frecuencia		18	65	45	128
	Porcentaje		14.1%	50.7%	35.2%	100%

La Tabla 17 indica que la distribución de los datos es porcentualmente similar en la clasificación de Malo, con 36,7 por ciento para inicial, 35,3 por ciento para temprano y 35,2 por ciento para avanzado. Para los profesores de experiencia inicial, un 43,6 por ciento de los encuestados obtuvo puntaje para ubicarse en la clasificación de Regular, esto en frecuencia significa que 31 profesores de un total de 71 sujetos está en esta clasificación.

El porcentaje en la clasificación de Bueno para la experiencia de temprano es un 25,5 por ciento, equivalente a 13 profesores encuestados de un total de 51 para esta variable de identificación. Otro dato para destacar es que 65 profesores de nivel avanzado se encuentran en la clasificación de Regular, equivalente a un 50,7 por ciento de los sujetos encuestado, es decir, más de la mitad de la muestra de 128 profesores.

4A.4. Análisis descriptivo de la dimensión Responsabilidades Profesionales:

La cuarta dimensión del cuestionario A de Prácticas Pedagógicas es Responsabilidades Profesionales, la que consiste en tres ítems, cuyas categorías de respuesta y puntaje asociado son: 0. Totalmente de Acuerdo; 1. De Acuerdo; 2. Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo; 3. En Desacuerdo; 4. Totalmente en Desacuerdo. La medición se realizó a 250 profesores de educación media, con 62 hombres y 188 mujeres.

Tabla 18
Estadística descriptiva por ítem

	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16
Muestra (n)	250	250	250
Perdidos	0	0	0
Media	1,904	2,716	1,800
Mediana	2	3	2
Moda	2	3	2
Desviación típica	0,476	1,360	0,412

Los datos de la Tabla 18 indican que los 250 encuestados respondieron todos los ítems de la subescala correspondiente a la dimensión de responsabilidades profesionales, por lo tanto, no existieron datos perdidos. Se observa que para el ítem 14 “participo en instancias educativas comunitarias solo si son de mi interés personal” la media se sitúa en la respuesta de Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo,

con una desviación típica de 0,476 que indica que las respuestas fueron homogéneas para este ítem.

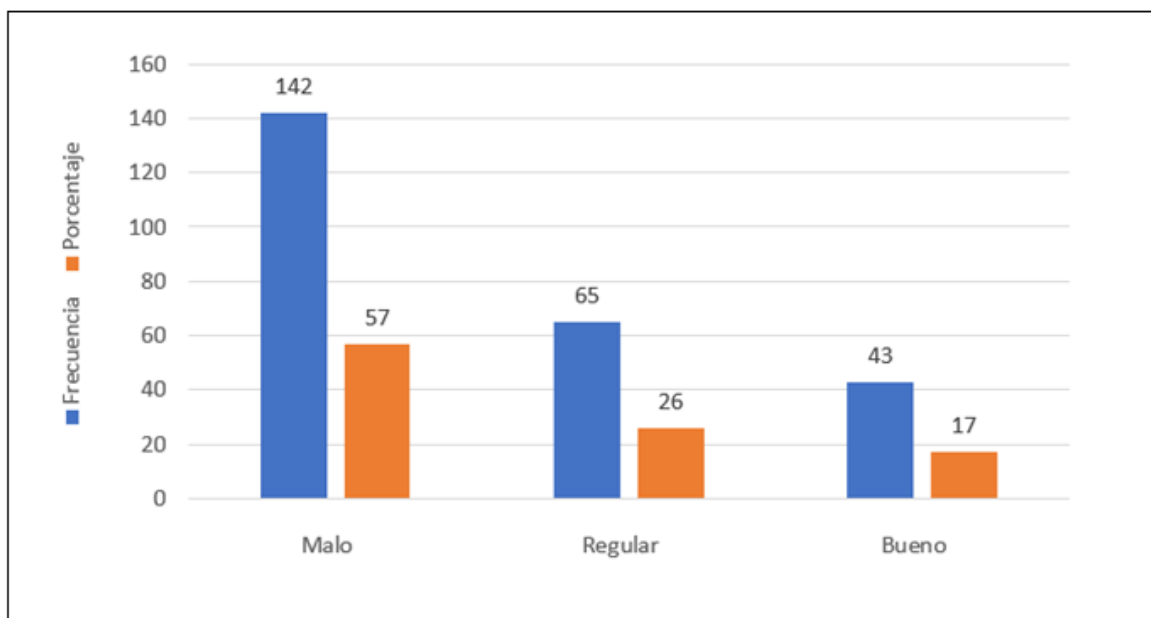
En el ítem 15 “analizo mis prácticas de enseñanza solo cuando los estudiantes no logran los objetivos propuestas” la respuesta promedio fue de En Desacuerdo. Finalmente, para el ítem 16 “me siento comprometido con el proyecto educativo institucional del colegio donde trabajo” la respuesta promedio se ubicó en Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo, con una desviación típica baja de 0,412, indicando que las respuestas fueron homogéneas, situación similar que en el ítem 14.

4A.4.1. Distribución de resultados de la dimensión de Responsabilidades Profesionales según puntajes alcanzados por las y los encuestados:

Para la dimensión de Responsabilidades Profesionales, en la codificación, se estableció que tiene un puntaje mínimo de cero puntos y un puntaje máximo de doce puntos, por lo tanto, para que los profesores se ubicaran en la clasificación de Malo, debían obtener puntaje entre 0 a 3 puntos; para la clasificación de Regular debían obtener puntaje entre 4 a 8 puntos; y para la clasificación de Bueno, debían obtener puntaje entre 9 a 12 puntos.

Gráfico 4

Distribución de resultados para escala de Responsabilidades Profesionales



Los datos del Gráfico 4 indican que 142 profesores encuestados obtuvieron puntaje de 0 a 3 puntos, ubicándose en la clasificación de Malo para esta subescala, con un porcentaje del 57 por ciento, es decir más de la mitad de la muestra. Se observa que una frecuencia de 65 profesores obtuvo puntaje de 4 a 8 puntos, ubicándolos en la clasificación de Regular correspondiente a un 26 por ciento.

Para la clasificación de Bueno, 43 profesores obtuvieron un puntaje de 9 a 12 puntos, equivalente a un 17 por ciento de los encuestados, resultando ser la clasificación más baja de las tres.

4A.4.2. Análisis descriptivo en función de variables en identificación:

La información que es presentada a continuación es sobre el análisis descriptivo de la dimensión de responsabilidades profesionales y está organizado de acuerdo con variables de identificación de sexo y años de experiencia. De los 250 profesores encuestados, 62 fueron hombres y 188 fueron mujeres, mientras que, para organizar los datos de años de experiencia, se utilizó la clasificación de Experiencia Inicial (71 profesores encuestados) Experiencia Temprana (51 profesores encuestados) y Experiencia Avanzada (128 profesores encuestados).

Tabla 19
Análisis descriptivo de subescala de Responsabilidades Profesionales según sexo

			Bueno	Regular	Malo	Total
Sexo	Hombre	Frecuencia	15	21	26	62
		Porcentaje	24.3%	33.8%	41.9%	100%
	Mujer	Frecuencia	28	44	116	188
		Porcentaje	14.8%	23.5%	61.7%	100%

En la Tabla 19 se observa que de los profesores hombres encuestados, un 41,9 por ciento se ubicó en la clasificación de Malo para la subescala de Responsabilidades Profesionales, lo que corresponde a 26 profesores de un total de 62 para esta muestra, además un 24,3 por ciento de los encuestados se ubicó en la clasificación de Bueno, lo que en frecuencia significa 15 profesores.

En relación con las profesoras encuestadas, 116 de ellas obtuvieron puntaje de 0 a 3 puntos, por lo tanto, se ubicaron en la clasificación de Malo, esto equivale a un 61,7 por ciento de la muestra de 188 mujeres. Se destaca que 15 hombres y 28 mujeres se ubicaron en la clasificación de Bueno, es decir, 43 profesores de un total de 250 obtuvieron un puntaje entre 9 a 12 puntos en esta subescala del cuestionario.

Tabla 20
Análisis descriptivo de subescala de Responsabilidades Profesionales según años de experiencia

			Bueno	Regular	Malo	Total
Experiencia	Inicial	Frecuencia	11	28	32	71
		Porcentaje	15.5%	39.4%	45.1%	100%
	Temprano	Frecuencia	16	14	21	51
		Porcentaje	31.3%	27.4%	41.3%	100%
	Avanzado	Frecuencia	16	23	89	128
		Porcentaje	12.5%	17.9%	69.6%	100%

En la Tabla 20 se observa que, en los profesores de experiencia inicial, un 45,1 por ciento obtuvo un puntaje para ubicarse en la clasificación de Malo, correspondiente a 32 encuestados de un total de 71 para esta variable de identificación, mientras que un 15,5 por ciento de los profesores de experiencia inicial, obtuvo ubicado en la clasificación de Bueno.

Para la experiencia temprano, nuevamente la frecuencia mayor es en la clasificación de Malo, con un 41,3 por ciento correspondiente a 21 encuestados de un total de 51 sujetos. Para las clasificaciones de Bueno y Regular, la distribución es similar con 16 y 14 profesores respectivamente.

Por último, para los profesores con experiencia avanzado, el porcentaje mayor es de 69,6 por ciento en la clasificación de Malo, con una frecuencia de 89

profesores de un total de 128 encuestados. Porcentualmente la distribución de los datos en las clasificaciones de Bueno y Regular es similar, con un 12,5 por ciento y un 17,9 por ciento, que sumados se agrupan en 39 profesores con puntaje sobre los 6 puntos.

En síntesis, de este primer cuestionario aplicado a 250 profesores de educación media, los datos indicaron que en la dimensión preparación de la enseñanza, un 42 por ciento de las y los encuestados obtienen puntaje para ubicarse en la clasificación de Regular, mientras que un 26 por ciento de los profesores obtuvo la clasificación de Bueno, que en términos específicos, 12 profesores y 55 profesoras obtuvieron el puntaje para ubicarse en la clasificación de Bueno. Otro dato para destacar es que 19 profesores y 59 profesoras obtienen puntaje para ubicarlos en la clasificación de Malo.

En relación con la dimensión de clima propicio para el aprendizaje del cuestionario, la distribución de los puntajes se concentra en la clasificación de Malo, con un 65 por ciento de los encuestados en esta ubicación, correspondiente a 163 profesores y profesoras, y solo 52 sujetos se ubican en la clasificación de Bueno. De los profesores ubicados en la clasificación de Bueno, 24 son hombres y 28 son mujeres. En la dimensión de enseñanza para el aprendizaje, los puntajes se concentraron en el tercio central, es decir, la clasificación de Regular con un 46 por ciento y un 18 por ciento se ubicó en la clasificación de Bueno.

En la dimensión de responsabilidades profesionales del cuestionario, un 57 por ciento de las respuestas se concentró en la clasificación de Malo, equivalente a 142 profesores y profesoras y un 26 por ciento en la clasificación de Regular. En la clasificación de Bueno, se ubicaron 15 hombres y 28 mujeres correspondiente a 43 profesores de un total de 250.

4B. Cuestionario de Síndrome de Burnout:

El cuestionario de Síndrome de Burnout presenta tres dimensiones: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Personal, que en total abarcan 22 ítems. El cuestionario fue aplicado en forma on-line y la medición se realizó a 250 profesores de educación media, de los cuales 62 fueron hombres y 188 fueron mujeres.

4B.1. Análisis descriptivo de las dimensiones del Síndrome de Burnout: Agotamiento Emocional:

La primera dimensión del cuestionario de Síndrome de Burnout es la de Agotamiento Emocional, que consiste en nueve ítems, cuyas categorías de respuesta y puntaje asociado son: 0. Totalmente de Acuerdo; 1. De Acuerdo; 2. Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo; 3. En Desacuerdo; 4. Totalmente en Desacuerdo.

Tabla 21

Análisis descriptivo de los ítems de Agotamiento Emocional

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 6	Ítem 8	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 16	Ítem 20
Muestra (n)	250	250	250	250	250	250	250	250	250
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	2,913	3,953	2,982	1,453	1,955	1,398	2,335	1,998	1,809
Mediana	3	3	3	1	1	1	3	3	1
Moda	3	4	3	3	2	2	3	2	2
Desviación típica	1,682	1,782	1,761	1,485	0,548	1,365	1,987	0,172	0,701

La Tabla 21 indica los ítems que corresponden a la subescala de la encuesta de Síndrome de Burnout sobre agotamiento emocional. De los 250 encuestados, la totalidad de ellos respondió las preguntas, por lo tanto, existen cero datos perdidos.

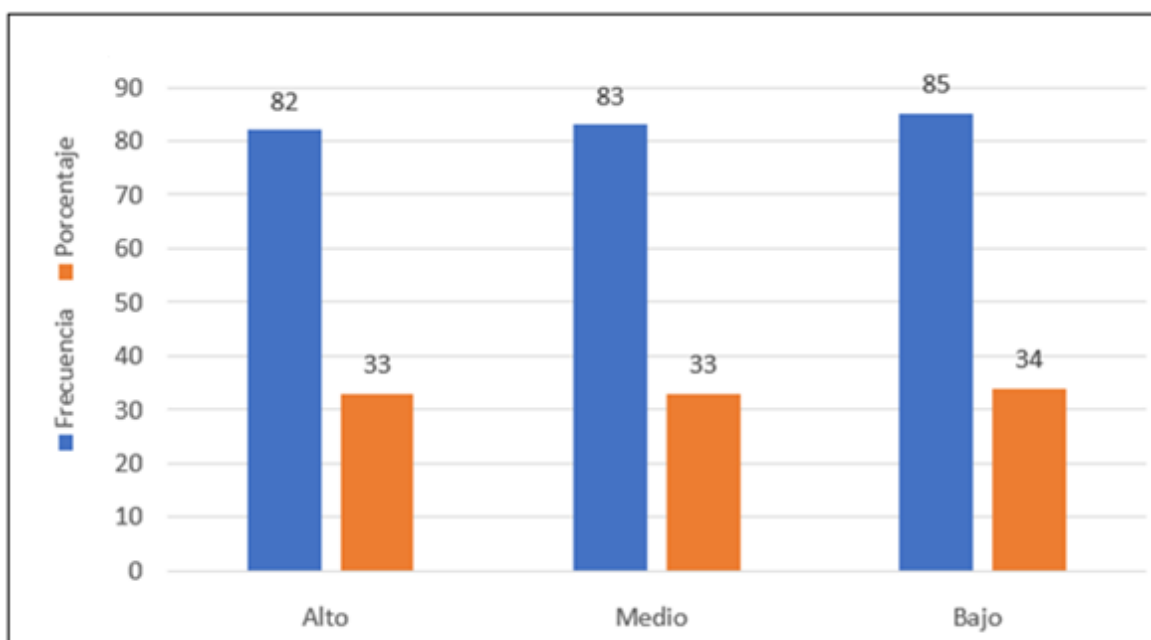
En el ítem 1 “debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado” y en el ítem 3 “me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo” el promedio de respuesta se ubica en De Acuerdo. El ítem 2 “al final de la jornada me siento agotado” es la única afirmación que la media se ubica en Totalmente de Acuerdo.

El ítem 8 “me siento quemado por el trabajo”, el ítem 16 “trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés” y el ítem 20 “en el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades” el promedio de respuesta se sitúa en la opción de Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo. Se destaca que la desviación típica de los ítems mencionados anteriormente es baja, por lo tanto, la variabilidad de las respuestas es escasa, es decir, son homogéneas.

4B.1.1. Niveles de Agotamiento Emocional en profesores encuestados:

La escala de la dimensión de agotamiento emocional tiene un puntaje mínimo de cero puntos y un puntaje máximo de 36 puntos, por lo tanto, para presentar Nivel Bajo de esta dimensión se debía obtener puntaje entre 0 a 12 puntos; para presentar Nivel Medio debían obtener puntaje entre 13 a 23 puntos y para Nivel Alto debía obtener puntaje entre 24 a 36 puntos.

Gráfico 5
Distribución de niveles de Agotamiento Emocional



En el Gráfico 5, se observa que el 33% de los encuestados presenta un nivel de agotamiento emocional alto, equivalente a 82 profesores y profesores de un total de 250. En contraparte, un 34% de los encuestados presenta agotamiento emocional en nivel bajo, con una frecuencia de 85 profesores. Se destaca que la distribución de los resultados es equivalente en los tres niveles de agotamiento emocional.

4B.1.2. Nivel de Agotamiento Emocional en función de variables en identificación:

La información presentada a continuación, representa los niveles de agotamiento emocional de los 250 profesores encuestados, de los cuales 62 fueron hombres y 188 fueron mujeres. Asimismo, se presenta la información de los niveles de agotamiento emocional por años de experiencia.

Tabla 22

Análisis descriptivo de dimensión Agotamiento Emocional según sexo

			Bajo	Medio	Alto	Total
Sexo	Hombre	Frecuencia	38	9	15	62
		Porcentaje	61.7%	15.3%	23%	100%
	Mujer	Frecuencia	47	74	67	188
		Porcentaje	25%	39.4%	35.6%	100%

La Tabla 22 indica que de los profesores hombres encuestados, un 61,7 por ciento presenta un nivel bajo de agotamiento emocional, correspondientes a 38 sujetos de un total de 62 para esta submuestra, mientras que, en el caso de los encuestados con nivel alto de agotamiento emocional, un 23 por ciento presenta este nivel, correspondiente a 15 profesores. En relación con la medición realizada a las profesoras, un 39,4 por ciento de las encuestadas presenta un nivel medio de agotamiento emocional, correspondiente a 74 sujetos, y para el nivel bajo, un 25 por ciento de las mujeres presenta agotamiento emocional en este nivel.

Tabla 23**Análisis descriptivo de dimensión Agotamiento Emocional según años de experiencia**

			Bajo	Medio	Alto	Total
Experiencia	Inicial	Frecuencia	22	16	33	71
		Porcentaje	30.4%	23.1%	46.5%	100%
	Temprano	Frecuencia	15	23	13	51
		Porcentaje	29.4%	45%	25.6%	100%
	Avanzado	Frecuencia	48	44	36	128
		Porcentaje	37.5%	34.4%	28.1%	100%

La Tabla 23 muestra que un 46,5 por ciento de los profesores con años de experiencia inicial, presenta un nivel de agotamiento emocional alto, mientras que un 30,4 por ciento presenta un nivel bajo, existiendo solo 16 profesores con nivel medio de agotamiento emocional. Para los profesores de experiencia temprano, se observa que un 45 por ciento de los encuestados presenta un nivel medio de agotamiento emocional, correspondiente a 23 profesores encuestados y es la frecuencia más alta para los tres niveles.

En la experiencia avanzada, un 37,5 por ciento de los encuestados presenta un nivel bajo de agotamiento emocional y un 28,1 por ciento presenta un nivel alto. Para la experiencia avanzada, los datos fueron más equitativos en los niveles de bajo y medio, con una frecuencia de 48 y 44 profesores respectivamente.

4B.2. Análisis descriptivo de las dimensiones del Síndrome de Burnout: Despersonalización:

La segunda dimensión del cuestionario de Síndrome de Burnout es la de Despersonalización, la que consiste en cinco ítems, cuyas categorías de respuesta y puntaje asociado son: 0. Totalmente de Acuerdo; 1. De Acuerdo; 2. Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo; 3. En Desacuerdo; 4. Totalmente en Desacuerdo. En la medición participaron 250 profesoras y profesores de educación media, de los cuales 62 fueron hombres y 188 fueron mujeres.

Tabla 24
Análisis descriptivo de los ítems de Despersonalización

	Ítem 5	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 15	Ítem 22
Muestra (n)	250	250	250	250	250
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	2,885	2,008	1,993	3,005	2,991
Mediana	3	2	2	3	2
Moda	3	2	2	3	3
Desviación típica	0,859	1,432	1,594	0,993	0,876

La Tabla 24 muestra que en los ítems 5 “creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos”, el ítem 15 “realmente no me importa lo que le ocurra los alumnos que tengo que atender” y el ítem 22 “siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas”, la media de respuesta se sitúa en De Acuerdo.

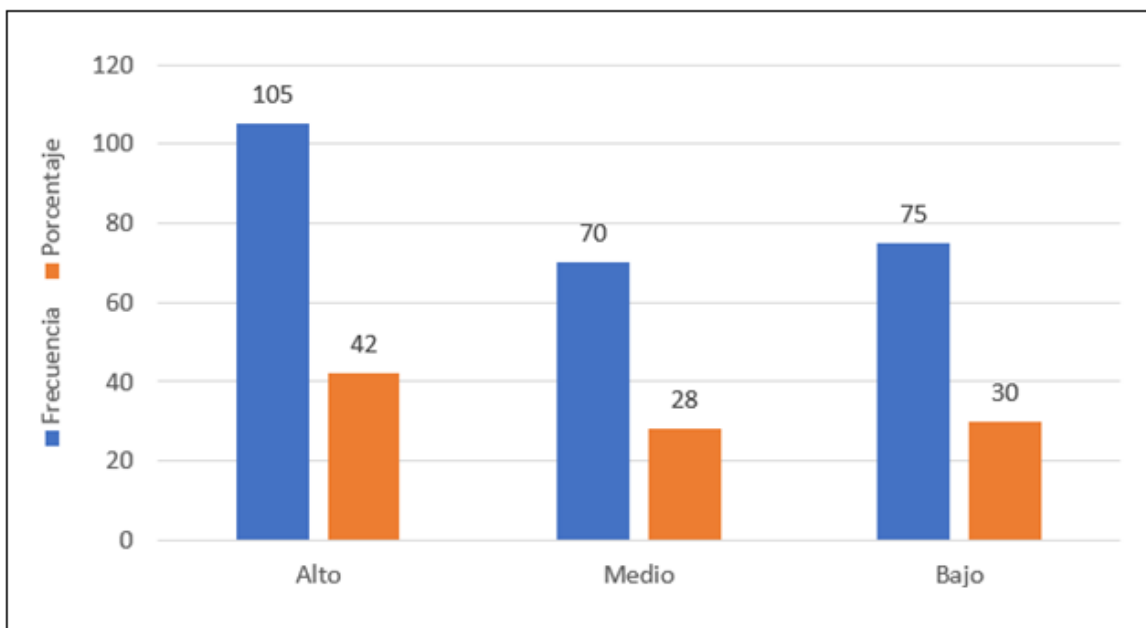
Mientras que en el ítem 10 “creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo” y el ítem 11 “me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente” la media de respuesta se sitúa en Ni en Acuerdo Ni en Desacuerdo, con un puntaje asociado de 2. Para el total de los cinco ítems correspondiente a la subescala de Despersonalización, todos los encuestados respondieron a las preguntas, por lo que existen cero datos perdidos.

4B.2.1. Niveles de Despersonalización en profesores encuestados:

La escala de la dimensión de Despersonalización del síndrome de Burnout se mencionó que tiene un puntaje mínimo de cero puntos y un puntaje máximo de 20 puntos, por lo tanto, para presenta Nivel Bajo de esta dimensión se debe obtener puntaje entre 0 a 6 puntos; para presentar Nivel Medio debe obtener puntaje entre 7 a 13 puntos y para Nivel Alto debe obtener puntaje entre 14 a 20 puntos.

Gráfico 6

Distribución de niveles de Despersonalización en profesores



El Gráfico 6 muestra que de los 250 encuestados, 105 profesores presentan un nivel alto de Despersonalización, correspondiente a un 42 por ciento del total la muestra, que en frecuencia son 105 profesores. En los niveles de medio y bajo, la distribución de los resultados fue más homogénea con 28 y 30 por ciento respectivamente, lo que sumados equivalen a un 58 por ciento de los profesores y profesoras que no presentan un nivel alto de Despersonalización.

4B.2.2. Nivel de Despersonalización en función de variables en identificación:

La información presentada a continuación, representa los niveles de Despersonalización de los 250 profesores encuestados, de los cuales 62 fueron hombres y 188 fueron mujeres. Asimismo, se presenta la información de los niveles de despersonalización según años de experiencia.

Tabla 25
Análisis descriptivo de Despersonalización según sexo

			Bajo	Medio	Alto	Total
Sexo	Hombre	Frecuencia	11	13	38	62
		Porcentaje	17.7%	21%	61.3%	100%
	Mujer	Frecuencia	64	57	67	188
		Porcentaje	34%	30.3%	35.7%	100%

La Tabla 25 indica que los hombres, presentan un 61,3 por ciento de Despersonalización en nivel alto, esto corresponde a 38 sujetos de un total de 62 encuestados. En el caso del nivel bajo, 11 profesores se encuentran en esta situación. En relación con las mujeres de la muestra, la distribución de los resultados es estadísticamente similar en los niveles de bajo y alto, con 34 y 35 por ciento. De 188 mujeres encuestadas, 67 presentan despersonalización alta y 64 presentan despersonalización baja.

En términos generales, de un total de 250 profesoras y profesores encuestados, 105 presentan un nivel de despersonalización alto.

Tabla 26***Análisis descriptivo de Despersonalización según años de experiencia***

			Bajo	Medio	Alto	Total
Experiencia	Inicial	Frecuencia	27	23	21	71
		Porcentaje	38%	32.4%	30.6%	100
	Temprano	Frecuencia	18	16	17	51
		Porcentaje	35.3%	31.4%	33.3%	100
	Avanzado	Frecuencia	30	31	67	128
		Porcentaje	23.4%	24.2%	52.4%	100

La Tabla 26 muestra la distribución de los datos, organizados de acuerdo con la experiencia de los sujetos encuestados, en esta se muestra que los profesores ubicados en experiencia inicial, un 38 por ciento presenta despersonalización en nivel bajo y un 30 por ciento en nivel alto. Para la experiencia temprano, los datos resultan más homogéneos, con un 35 por ciento en nivel bajo, 31 por ciento en nivel medio y 33 por ciento en nivel alto, que en frecuencia significan 18, 16 y 17 profesores encuestados respectivamente.

Para la experiencia avanzada, un 52 por ciento de los profesores encuestados presenta un nivel alto de despersonalización, lo que corresponde a 67 sujetos de un total de 128, mientras que para bajo y medio la distribución de los datos es similar, con 30 en nivel bajo y 31 en nivel medio, lo que, sumados, significa que 61 profesores no presentan nivel alto de despersonalización.

4B.3. Análisis descriptivo de las dimensiones del Síndrome de Burnout: Falta de Realización Personal:

La tercera dimensión del cuestionario de Síndrome de Burnout es la de Falta de Realización Personal, que consiste en ocho ítems, cuyas categorías de respuesta y puntaje asociado son: 0. Totalmente de acuerdo; 1. De acuerdo; 2. Ni en acuerdo Ni en desacuerdo; 3. En desacuerdo; 4. Totalmente en desacuerdo. La medición se realizó a 250 profesores y profesoras de educación media, participando 62 hombres y 188 mujeres.

Tabla 27
Análisis descriptivo de los ítems de Falta de Realización Personal

	Ítem 4	Ítem 7	Ítem 9	Ítem 12	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 21
Muestra (n)	250	250	250	250	250	250	250	250
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	0,989	1,007	3,184	2,003	2,998	2,073	3,011	1,975
Mediana	3	3	4	3	3	3	3	2
Moda	2	2	3	2	3	2	3	2
Desviación típica	0,829	1,983	1,954	0,183	1,938	1,023	0,193	1,823

En la Tabla 27, se muestra que para el ítem 4 “puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos” y el ítem 7 “me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos” la media se sitúa En Desacuerdo, es necesario destacar en el ítem 7 la desviación típica es alta, por lo tanto, existe más variabilidad de respuestas en este ítem que en el ítem 4.

Para los ítems 12 “me encuentro con mucha vitalidad”, ítem 18 “me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos” y el ítem 21 “siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo” el promedio de respuesta obtuvo puntaje de dos, lo que significa que la media se sitúa en Ni de

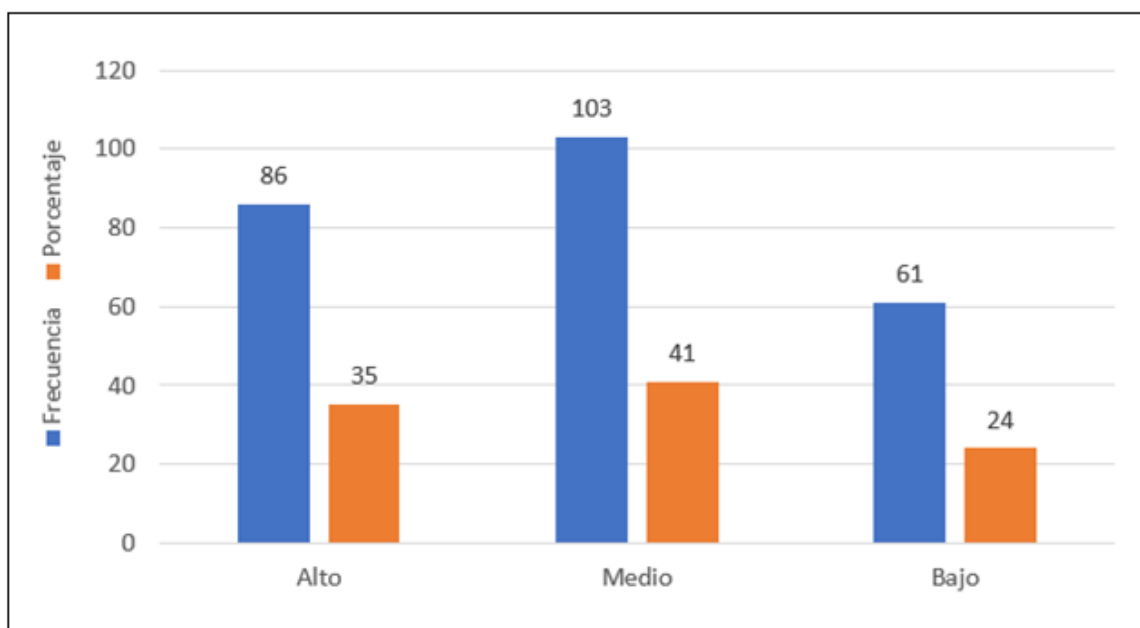
Acuerdo Ni en Desacuerdo. De los ítems anteriores, el 21 es el que presenta más variabilidad de respuesta.

En el ítem 9 “siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros”, el ítem 17 “tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases” y el ítem 19 “he realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo” la media de respuesta obtiene puntaje de tres, es decir, se sitúa en De Acuerdo con la afirmación, siendo el ítem 19 el con la desviación típica menor.

4B.3.1. Niveles de Falta de Realización Personal en profesores encuestados:

La dimensión de Falta de Realización Personal tiene un puntaje mínimo de cero puntos y un puntaje máximo de 32 puntos, además presenta una relación inversa, es decir, a mayor puntaje, menor es la Falta de Realización Personal. Debido a lo anterior, para presenta Nivel Bajo de esta dimensión se debía obtener puntaje entre 22 a 32 puntos; para presentar Nivel Medio debían obtener puntaje entre 11 a 21 puntos y para Nivel Alto debía obtener puntaje entre 0 a 10 puntos.

Gráfico 7
Distribución de Falta de Realización Personal



El Gráfico 7 muestra la distribución de los niveles de Falta de Realización Personal, indicando que un 41 por ciento de las y los encuestados presentan un nivel medio de falta de realización personal, correspondiente a una frecuencia de 103 profesores y profesoras encuestadas.

Los datos indican que un 35 por ciento de los sujetos encuestados, presenta un nivel alto en Falta de Realización Personal, con 86 profesores en este nivel, y finalmente 61 profesores presenta un nivel bajo en esta dimensión del Síndrome de Burnout. En general, de los 250 profesores encuestados, 164 sujetos no presentan un nivel alto de Falta de Realización Personal.

4B.3.2. Nivel de Falta de Realización Personal en función de variables en identificación:

La información presentada a continuación, representa los niveles de Falta de Realización Personal de los 250 profesores encuestados, de los cuales 62 fueron hombres y 188 fueron mujeres. Asimismo, se presenta la información de los niveles de Falta de Realización Personal según años de experiencia.

Tabla 28
Análisis descriptivo de Falta de Realización Personal según sexo

			Bajo	Medio	Alto	Total
Sexo	Hombre	Frecuencia	17	24	21	62
		Porcentaje	27.4%	38.7%	33.9%	100%
	Mujer	Frecuencia	44	79	65	188
		Porcentaje	23.4%	42%	34.6%	100%

La Tabla 28 indica la distribución de los resultados de acuerdo con la variable de sexo en la dimensión de falta de realización personal, mostrando que un 38,7 por ciento de los hombres encuestados presenta un nivel medio y un 33,9 por ciento

presenta un nivel alto para esta dimensión. En el caso de las mujeres encuestadas, un 42 por ciento presenta un nivel medio en Falta de Realización personal, correspondiente a 79 mujeres de un total de 188 y un 34,6 por ciento presenta un nivel alto.

En relación con el nivel bajo de falta de realización personal, en ambos casos, para hombres y mujeres, este nivel resulta ser el porcentaje menor, con 27 por ciento para hombres y con 23 por ciento para mujeres.

Tabla 29
Análisis descriptivo de Falta de Realización Personal según años de experiencia

			Bajo	Medio	Alto	Total
Experiencia	Inicial	Frecuencia	23	30	18	71
		Porcentaje	32.3%	42.2%	25.5%	100%
	Temprano	Frecuencia	9	11	31	51
		Porcentaje	17.6%	22%	60.4%	100%
	Avanzado	Frecuencia	29	62	37	128
		Porcentaje	22.6%	48.4%	29%	100%

En la Tabla 29, se observa que la distribución de los resultados, de acuerdo con la experiencia profesional inicial, un 42 por ciento de ellos presenta un nivel medio de Falta de Realización Personal, correspondiente a 30 sujetos y solo un 25 por ciento presenta un nivel alto. Para los profesores de experiencia temprana, un 60,4 por ciento presenta un nivel alto de falta de realización personal y existe un 17 por ciento en nivel bajo, lo que corresponde a 9 profesores de un total de 51 para esta variable de experiencia.

Para los profesores de experiencia avanzada, un 48,4 por ciento presenta un nivel medio de falta de realización personal, con una frecuencia de 62 profesores de 128 en esta experiencia profesional, mientras que, en nivel bajo existen 29

profesores y en nivel alto 37 profesores. En general, de los profesores encuestados, los que más presentaron niveles altos de falta de realización personal, fueron los de experiencia temprana.

En síntesis, del segundo cuestionario de Síndrome de Burnout, compuesto de tres dimensiones y aplicado a 250 profesores y profesoras de educación media, los resultados indican que en la primera dimensión de Agotamiento Emocional la distribución de los resultados es equitativa, con 33 por ciento para nivel bajo, 33 por ciento para nivel medio y 34 por ciento para nivel alto, por lo que no existe una tendencia en esta dimensión. De los 62 hombres encuestados, 38 presentaron nivel bajo de agotamiento emocional, y de 188 mujeres encuestadas 67 presentaron un nivel alto de agotamiento emocional.

Para la dimensión de Despersonalización, la situación fue muy diferente con la dimensión anterior, por cuanto de 250 encuestados, 105 presentaron un nivel alto de despersonalización, de estos 38 fueron hombres y 67 fueron mujeres. En relación con los años de experiencia, los profesores con nivel alto de despersonalización fueron los de experiencia avanzada.

En la última dimensión del síndrome de Burnout, sobre la Falta de Realización Personal, los resultados mostraron una tendencia mayor en el nivel medio con un 41 por ciento de los encuestados en este nivel. 86 profesoras y profesores encuestados presentaron falta de realización personal en nivel alto, siendo 21 hombres y 65 mujeres.

4C. Análisis de correlación entre variables:

Para analizar la relación entre las variables de estudio, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, cuya función es medir el grado de asociación entre variables cuantitativas. El coeficiente indica la fuerza de relación entre dos variables e indica si existe correlación negativa, positiva o ausencia de esta (Fierro, 2010). Los valores del coeficiente de Pearson se interpretan de la siguiente manera:

Valor del coeficiente	Interpretación
Entre 0,00 y $\pm 0,20$	Correlación muy baja
Entre 0,21 y $\pm 0,40$	Correlación baja
Entre 0,41 y $\pm 0,70$	Correlación media
Entre 0,71 y $\pm 0,90$	Correlación alta
Entre 0,91 y $\pm 1,00$	Correlación muy alta

El análisis de correlación bivariados se efectuó entre las dimensiones del cuestionario de Prácticas Pedagógicas (Preparación de la Enseñanza, Clima propicio para el Aprendizaje, Enseñanza para el Aprendizaje y Responsabilidades Profesionales) con las tres dimensiones del cuestionario de Síndrome de Burnout (Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Personal).

Al aplicar la prueba de correlación de Pearson es importante considerar el **p-valor**, el que se ocupa para determinar si el coeficiente de correlación es significativo, es decir, que mientras menor sea el nivel de significación, mayor es el nivel de confianza y por lo tanto la probabilidad de cometer un error en la prueba es menor (Fierro, 2010). En estudios sociales, el valor de p debe ser menor a un 5% para rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis de investigación (H_1).

4C.1. Análisis de correlación entre dimensiones de Prácticas Pedagógicas y dimensiones del Síndrome de Burnout:

Tabla 30
Análisis de correlación

	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Falta de realización personal
Preparación de la enseñanza	0,945*	0,689*	-0,015*
Clima propicio para el aprendizaje	0,002*	0,901*	0,576*
Enseñanza para el aprendizaje	-0,012*	0,895*	0,867*
Responsabilidades profesionales	0,944*	-0,765*	-0,925*

* = $p < 0,05$

La Tabla número 30 indica el análisis de correlaciones bivariadas, que incluye las dimensiones de ambos cuestionarios. Se observa que la dimensión de enseñanza para el aprendizaje y el agotamiento emocional se relacionaron negativamente, mientras que el clima propicio para el aprendizaje indica una correlación muy baja con la dimensión de agotamiento emocional.

La dimensión de responsabilidades profesionales también se relacionó negativamente con la dimensión de despersonalización y la falta de realización personal, aunque fueron relaciones de intensidad alta. Se destaca que la dimensión de preparación de la enseñanza tuvo una correlación muy baja y negativa con la dimensión de falta de realización personal. El análisis detallado por variables y las interpretaciones se presentan a continuación:

4C.2. Correlaciones entre las dimensiones del cuestionario de Prácticas Pedagógicas y la dimensión de Agotamiento Emocional:

Tabla 31

Análisis de correlación: Prácticas Pedagógicas y Agotamiento Emocional

	Agotamiento Emocional
Preparación de la enseñanza	0,945
Clima propicio para la enseñanza	0,002
Enseñanza para el aprendizaje	-0,012
Responsabilidades profesionales	0,944

Al realizar la correlación entre la dimensión de preparación de la enseñanza y agotamiento emocional en el software SPSS, se obtiene un valor de $r = 0,945$ para el coeficiente de Pearson y un nivel de significancia de 0,001. Por cuanto el valor de p es menor a 0,05 existe presencia de correlación entre la dimensión de preparación de la enseñanza y agotamiento emocional, esta relación es positiva y muy alta, por lo tanto, a mayor preparación de la enseñanza de parte del profesor, mayor será su nivel de agotamiento emocional.

En la correlación entre la dimensión de clima propicio para el aprendizaje y agotamiento emocional, se obtiene un valor de $r = 0,002$ para el coeficiente de Pearson y un nivel de significancia de 0,001. Por cuanto el valor de p es menor a 0,05 existe correlación entre las dimensiones mencionadas, sin embargo, la correlación es de intensidad muy baja (0,002) por lo que se establece que no existe presencia de una relación directa entre la generación de un clima propicio para el aprendizaje con el agotamiento emocional.

Para la correlación entre la dimensión de enseñanza para el aprendizaje y agotamiento emocional, se obtiene un valor de $r = -0,012$ para el coeficiente de Pearson y un nivel de significancia de 0,035. Al ser el valor de p menor a 0,05 existe correlación entre la dimensión de enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y la dimensión de agotamiento emocional. La relación es de tipo negativa y con una intensidad muy baja, lo que significa que, al establecerse una correlación negativa, es posible determinar una relación inversa entre la dimensión de enseñanza para el aprendizaje y el agotamiento emocional, es decir, a mayor puntaje en la dimensión de enseñanza para el aprendizaje, no existe una vinculación directa con el agotamiento emocional.

Finalmente, para la correlación entre la dimensión de responsabilidades profesionales y agotamiento emocional, cuando se aplica la prueba en el software SPSS, se obtiene un valor de $r = 0,944$ para el coeficiente de Pearson y un nivel de significancia de 0,045. Con el valor de p menor a 0,05 existe correlación entre la dimensión de responsabilidades profesionales y la dimensión de agotamiento emocional. La correlación es de tipo positiva y presenta una intensidad muy alta, por lo tanto, a mayor capacidad de responsabilidades profesionales del profesor, mayor es su agotamiento emocional.

4C.3. Dimensiones de cuestionario de Prácticas Pedagógicas y Despersonalización:

Tabla 32

Análisis de correlación: Prácticas Pedagógicas y Despersonalización

	Despersonalización
Preparación de la enseñanza	0,689
Clima propicio para la enseñanza	0,901
Enseñanza para el aprendizaje	0,895
Responsabilidades profesionales	-0,765

Para la correlación entre la dimensión de preparación de la enseñanza y despersonalización, se aplicó la prueba en el software SPSS, obteniendo un valor de $r = 0,689$ para el coeficiente de Pearson y un nivel de significancia de $0,025$. Por cuanto el valor de p es menor a $0,05$ existe correlación entre la dimensión de preparación de la enseñanza y la dimensión de despersonalización, siendo esta de tipo positiva y con una intensidad media. Al establecerse una correlación directa, pero con intensidad media, no es concluyente determinar si a mayor preparación de la enseñanza por parte del profesor, mayor será el nivel de despersonalización.

Entre la dimensión de clima propicio para el aprendizaje y la dimensión de despersonalización, se obtiene un valor de $r = 0,901$ para el coeficiente de Pearson y un nivel de significancia de $0,011$. Por lo tanto, al presentarse un valor de p menor a $0,05$ existe correlación entre la dimensión de clima propicio para el aprendizaje y la dimensión de despersonalización. La correlación presente es de tipo positiva y de una intensidad alta, es decir, que, a mayor generación de un clima propicio para el aprendizaje, mayor será el nivel de despersonalización del profesor.

Para la correlación entre la dimensión de enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y la dimensión de despersonalización, se obtiene un valor de $r = 0,895$ para el coeficiente de Pearson y un nivel de significancia de $0,009$. Por cuanto el valor de p es menor a $0,05$ existe correlación entre la dimensión de enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y la dimensión de despersonalización; esta correlación es de tipo positiva y presenta una intensidad alta, esto quiere decir, que, a mayor puntaje en la dimensión de enseñanza para el aprendizaje, mayor será el nivel de despersonalización del profesor.

La última correlación es entre la dimensión de responsabilidades profesionales y la dimensión de despersonalización. Aquí se obtuvo un valor de $r = -0,765$ para el coeficiente de Pearson y un nivel de significancia de $0,001$. Por cuanto el valor de p es menor a $0,05$ existe correlación entre ambas dimensiones, no obstante, la correlación es de tipo negativa y presenta una intensidad alta, es decir, que no existe una relación directa entre mayor responsabilidad profesional del profesor y un nivel alto de despersonalización, por el contrario, esta relación es inversa, o sea a mayor responsabilidad profesional, menor es el nivel de despersonalización.

4C.4. Correlaciones entre las dimensiones del cuestionario de Prácticas Pedagógicas y la dimensión de Falta de Realización Personal:

Tabla 33

Análisis de correlación: Prácticas Pedagógicas y Falta de Realización Personal

	Falta de Realización Personal
Preparación de la enseñanza	-0,015
Clima propicio para la enseñanza	0,576
Enseñanza para el aprendizaje	0,867
Responsabilidades profesionales	-0,925

Para la correlación entre la dimensión de preparación de la enseñanza y la dimensión de falta de realización personal, se obtiene un valor de $r = -0,015$ para el coeficiente de Pearson y un nivel de significancia de 0,041. Por cuanto el valor de p es menor a 0,05 existe correlación entre las dimensiones estudiadas, pero esta correlación es negativa y con una intensidad muy baja, por lo tanto, no es concluyente la existencia de una relación entre la preparación de la enseñanza y la falta de realización personal.

La correlación aplicada entre la dimensión de clima propicio para el aprendizaje y la dimensión de falta de realización personal presenta un valor de $r = 0,576$ para el coeficiente de Pearson y un nivel de significancia de 0,006. Por cuanto el valor de p es menor a 0,05 existe correlación entre estas dimensiones. La correlación es de tipo positiva y presenta una intensidad media. Al establecerse una relación de intensidad media, no es concluyente determinar si a mayor generación de un clima propicio para el aprendizaje, mayor serán los niveles de falta de realización personal.

Para la correlación entre la dimensión de enseñanza para el aprendizaje y la dimensión de falta de realización personal, el software SPSS indica un valor de $r = 0,867$ para el coeficiente de Pearson y un nivel de significancia de $0,016$. El valor de p es menor a $0,05$ por lo tanto existe correlación entre las dimensiones estudiadas, siendo de tipo positiva y con una intensidad alta, por lo tanto, al presentar una relación directa, a mayor puntaje en la enseñanza para el aprendizaje, mayor será el nivel de falta de realización personal.

La última correlación es entre la dimensión de responsabilidades profesionales y la de falta de realización personal. Los valores obtenidos fueron de $r = -0,925$ para el coeficiente de Pearson y un nivel de significancia de $0,023$, lo que indica que existe correlación entre las dimensiones mencionadas. Esta correlación es de tipo negativa y presenta una intensidad muy alta, por lo tanto, al presentar una mayor responsabilidad profesional por parte del profesor, menor será su nivel de falta de realización personal.

4.D. Análisis de confiabilidad con Alfa de Cronbach:

El coeficiente de Alfa de Cronbach es utilizado para medir la confiabilidad o estabilidad de los resultados obtenidos en una escala, es decir, determinar la ausencia de errores y la precisión en una medición realizada (George y Mallery, 2003). Su objetivo primordial se caracteriza por medir la consistencia interna de los ítems de un instrumento de opción múltiple.

El coeficiente de Alfa de Cronbach se encuentra entre el 0 y el 1, significando que mientras más cerca está del valor 1, más consistente es la medición, con este dato se comprueba si el instrumento aplicado recopila información defectuosa o es un instrumento que realiza mediciones estables, por lo tanto, se evitarían realizar conclusiones erróneas. Los autores George y Mallery (2003) clasifican los valores desde una medición inaceptable ($\alpha < 0,5$) a una medición excelente ($\alpha > 0,9$), además señalan que con valores cercanos al 0,7 la medición será considerada aceptable. Los valores de Alfa de Cronbach y los niveles de aceptabilidad es el siguiente:

Valor de Alfa de Cronbach (α)	Nivel de aceptabilidad
$\alpha > 0,9$	Excelente medición
$\alpha > 0,8$	Buena medición
$\alpha > 0,7$	Aceptable medición
$\alpha > 0,6$	Cuestionable medición
$\alpha > 0,5$	Baja medición
$\alpha < 0,5$	Inaceptable medición

El valor de Alfa de Cronbach se calculó para cada una de las dimensiones de los dos cuestionarios aplicados a los 250 profesores y profesoras que participaron de la investigación.

4D.1. Análisis de confiabilidad del cuestionario de Práctica Pedagógicas:

Tabla 34

Ítems de la dimensión de preparación de la enseñanza

Ítems
1.- Creo que relacionar los contenidos de mi asignatura con otras, confunde a los estudiantes y no aporta.
2.- Considero que los objetivos de las Bases Curriculares no son pertinentes a los conocimientos y habilidades que quiero desarrollar para el contexto donde me desempeño.
3.- Mientras más recursos utilizo en mis clases, los estudiantes parecen comprender menos.
4.- Pienso que una estrategia bien implementada es mejor que una diversificación de estrategias a utilizar.
5.- Considero que evaluar a todos los estudiantes de la misma forma es el método más justo.

El valor de Alfa de Cronbach para los cinco primeros ítems de la escala de preparación de la enseñanza, aplicado a 250 sujetos es de 0,929. Esto quiere decir que existe una alta correlación entre las variables que forman parte de esta escala, por lo tanto, la medición presenta una consistencia interna confiable.

Tabla 35

Ítems de la dimensión de creación de un clima propicio para el aprendizaje

Ítems
6.- Las normas claras dentro de clase son más efectivas para el buen clima de aula.
7.- Es preferible un ambiente estructurado de aprendizaje con control del profesor, que un ambiente flexible.
8.- La motivación por el aprendizaje es deber de los estudiantes y no del profesor.
9.- Me gusta plantear situaciones de aprendizaje desafiante sólo para estudiantes con más capacidad.

El valor de Alfa de Cronbach para los cuatro ítems mencionados en la tabla, sobre clima propicio para la enseñanza y aplicado a 250 sujetos, es de 0,827 con un nivel de aceptabilidad de buena medición. Es decir que existe una alta correlación entre las variables que forman parte de esta escala, por lo tanto, la medición presenta una consistencia interna confiable.

Tabla 36

Ítems de la dimensión de enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

Ítems
10.- Considero que una estrategia bien organizada es mejor a variadas estrategias de enseñanza.
11.- Siempre organizo los contenidos de la clase de acuerdo con los ritmos de los estudiantes.
12.- La retroalimentación solo es necesaria en caso de que los estudiantes no estén logrando los objetivos propuestos.
13.- Es esencial que cada momento didáctico de la clase tenga un tiempo específico predefinido, y se cumpla.

El valor de Alfa de Cronbach para los cuatro ítems de la dimensión de enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes es sobre una medición aceptable ($\alpha > 0,7$) con un puntaje de 0,794, entonces es posible afirmar que la medición presenta una consistencia interna confiable.

Tabla 37

Ítems de la dimensión de responsabilidades profesionales

Ítem
14.- Participo en instancias comunitarias solo si son de mi interés personal.
15.- Analizo mis prácticas de enseñanza cuando los estudiantes no logran los objetivos propuestos.
16.- Me siento muy comprometido/a con el proyecto educativo institucional del colegio donde trabajo.

El valor de Alfa de Cronbach para los tres ítems presentados en la tabla, se encuentran en un nivel de una medición aceptable ($\alpha > 0,7$) con un valor de 0,912 y un nivel de aceptabilidad de excelente medición, lo que significa que todos los ítems de la subescala de la dimensión de responsabilidades profesionales presentan una alta consistencia interna.

4D.2. Análisis de confiabilidad del cuestionario de Síndrome de Burnout para docentes:

Tabla 38

Ítems de la dimensión de agotamiento emocional

Ítem
1.- Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado
2.- Al final de la jornada me siento agotado
3.- Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.
6.- Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.
8.- Me siento quemado por el trabajo.
13.- Me siento frustrado por mi trabajo.
14.- Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.
16.- Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés.
20.- En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.

La Tabla 38 indica los nueve ítems de la dimensión de Agotamiento Emocional, que fueron aplicados a 250 profesores. El valor del Alfa de Cronbach es de 0,891 con una aceptabilidad de buena medición, por lo tanto, la medición realizada presenta una alta consistencia interna.

Tabla 39

Ítems aplicados para la dimensión de despersonalización

Ítem
5.- Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos.
10.- Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo.
11.- Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.
15.- Realmente no me importa lo que les ocurra a los alumnos que tengo que atender.
22.- Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.

El valor de alfa de Cronbach para los cinco ítems de la escala de Despersonalización, que se muestra en la Tabla 39, es de 0,792 lo que considera un nivel de aceptabilidad de medición aceptable, por lo que es alta la confiabilidad de la medición realizada con el instrumento.

Tabla 40

Ítems de la dimensión de falta de realización personal

Ítem
4.- Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.
7.- Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos.
9.- Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.
12.- Me encuentro con mucha vitalidad.
17.- Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases.
18.- Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos.
19.- He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo.
21.- Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.

La Tabla 40 indica los ítems de la dimensión de Falta de Realización Personal, aplicados a 250 sujetos que participaron de la investigación. El valor de Alfa de Cronbach fue de 0,803 por lo que todos los ítems se encuentran en un nivel de una medición aceptable ($\alpha > 0,7$), es decir, existe una alta correlación entre las variables que forman parte de esta escala.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Las conclusiones que se exponen a continuación dan cuenta del abordaje del problema de investigación, notificando sobre el desarrollo de los objetivos específicos y del objetivo general, seguido de los hallazgos que derivaron de los resultados. Posteriormente se continúa con el contraste de las hipótesis y del Marco Teórico, finalizando el capítulo con las proyecciones y limitaciones de la investigación.

1. Sobre los objetivos

En relación con el objetivo: “estimar indicadores de prácticas pedagógicas de profesores de educación media” este se desarrolló mediante el diseño y aplicación de un cuestionario de escala Likert, construido en base al Marco para la Buena Enseñanza. El procesamiento estadístico permitió estimar indicadores y clasificar las prácticas pedagógicas de los profesores encuestados, de acuerdo con su propia percepción de las prácticas que ejecutan en su contexto laboral.

El segundo objetivo específico proponía “dimensionar los niveles de Burnout en profesores de educación media de acuerdo con experiencia y género”. Las y los profesores respondieron el cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson adaptado para docentes. En el análisis, de las tres dimensiones del instrumento, se abordó desde las variables de experiencia y género. Al respecto, el resultado más relevante es que las mujeres presentan mayores niveles de agotamiento emocional, en comparación con los hombres; y que profesores con más experiencia laboral presentan mayores niveles de despersonalización.

En la perspectiva del tercer objetivo específico, se pretendió “asociar las prácticas pedagógicas y el síndrome de Burnout de profesores de educación media”, se utilizó la prueba estadística de correlación de Pearson, la que permitió

determinar el nivel de asociación entre las dimensiones del cuestionario de Prácticas Pedagógicas y del cuestionario de Síndrome de Burnout.

Luego, el desarrollo de los tres objetivos específicos ha permitido “determinar asociaciones entre prácticas pedagógicas de profesores de educación media de la Región Metropolitana con la existencia del síndrome de Burnout”, de las que derivan estas conclusiones.

2. Sobre hipótesis y marco teórico

En el procesamiento estadístico, con la prueba de correlación de Pearson, se permitió verificar las hipótesis planteadas al comienzo. Las conclusiones con respecto a las hipótesis son las siguientes:

Inicialmente se planteó como hipótesis, si la dimensión de preparación de la enseñanza se relacionaría negativamente con la dimensión de agotamiento emocional, es decir, la preparación de la enseñanza es menor cuando el agotamiento emocional es mayor. De acuerdo con la prueba de correlación de Pearson se estableció que, a mayor preparación de la enseñanza por parte del profesor, mayor será su agotamiento emocional. Es decir, están relacionadas de manera directa y con una intensidad alta, lo que prueba la primera hipótesis de investigación.

La segunda hipótesis planteada fue, si la dimensión de la generación de un clima propicio para el aprendizaje se relacionaba negativamente, con la dimensión de falta de realización personal del síndrome de Burnout, lo que quiere decir que, si la generación de un clima es menor cuando la falta de realización personal es mayor. La prueba de correlación de Pearson no entregó datos concluyentes para aceptar o rechazar esta hipótesis, por cuanto, si bien existe una correlación positiva, esta es de intensidad débil.

La tercera hipótesis planteada fue sobre si la dimensión de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes se relacionaría negativamente con la dimensión de despersonalización, es decir, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes es menor, cuando la despersonalización del profesor es mayor. La prueba de correlación mostró que existe una relación directa positiva y de intensidad alta entre estas variables, por lo tanto, esto significa que mientras mayor es la enseñanza para el aprendizaje, mayor será el grado de despersonalización del profesor.

Las conclusiones respecto al Marco Teórico se concentran en el análisis descriptivo del cuestionario de síndrome de Burnout. Utilizando las referencias de Gutiérrez, Palacios y Solera (2017) relacionado a la existencia de un deterioro progresivo del entusiasmo inicial en la profesión docente, esto se evidenció en que, a mayor experiencia profesional, mayor era el nivel de despersonalización, transitando de un 30 por ciento de nivel alto en profesionales con experiencia inicial, a un 52 por ciento en nivel alto en profesores con experiencia avanzada (sobre los ocho años de ejercicio profesional).

Otro dato presentado en el Marco Teórico y que se evidenció en los resultados de la investigación, fue el que los trabajadores jóvenes tienden a presentar mayores índices de Burnout (Gutiérrez, Palacios y Solera, 2017), debido a la escasa experiencia para enfrentar el estrés propio del contexto laboral (Fuente, 2017), ya que de los profesores con experiencia menor a cuatro años, presentaron mayores niveles de agotamiento emocional, con un 46 por ciento en nivel alto, mientras que profesionales con experiencia sobre los ocho años, presentaron 28 por ciento de agotamiento emocional en nivel alto.

De acuerdo con las investigaciones previas consultadas, se ha evidenciado que el género es una variable importante para considerar, por ejemplo, de acuerdo con Gil-Monte (2003) las mujeres son más proclives a desarrollar Burnout, y con énfasis en la dimensión de agotamiento emocional (Gil-Monte, 2003; Carlotto y Diehl, 2014). Los resultados expuestos en esta investigación permitieron arribar que, de las mujeres encuestadas, un 35 por ciento presentó agotamiento emocional en nivel alto y de los hombres encuestados, 23 por ciento presentó nivel alto en esta misma dimensión, existiendo 12 puntos porcentuales de diferencia entre mujeres y hombres.

3. De los hallazgos

A partir del análisis del cuestionario sobre Prácticas Pedagógicas, los hallazgos más relevantes fueron: primero, en la dimensión de Preparación de la Enseñanza, 19 profesores se ubicaron en el tercio inferior del puntaje, esto significa que estuvieron en la clasificación de Malo, correspondiente a un 30 por ciento de todos los profesores hombres encuestados.

En términos de experiencia profesional, los profesores y profesoras ubicados en la clasificación de Bueno, fueron los de experiencia profesional avanzada, por lo que es posible concluir que, a mayores años de ejercicio, la preparación y planificación de lo que se enseñará se torna más profesionalizante, considerando una trayectoria superior a los ocho años en aula.

En relación con la dimensión de Clima propicio para el Aprendizaje, el 65 por ciento de los encuestados que se ubicó en el tercio inferior del puntaje, estuvieron concentrados principalmente en los profesores con experiencia profesional inicial, es decir, profesores con ejercicio menor a cuatro años. La propia percepción del clima de aula radica en “la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio” (Cornejo y Redondo, 2001, p. 15), por lo tanto, se puede afirmar que

profesores principiantes, perciben que el clima generados por ellos mismos es menor en comparación con profesores que presentan más experiencia en aula.

En la tercera dimensión de Enseñanza para el Aprendizaje, no se evidenciaron diferencias profundas entre los hombres y las mujeres encuestadas, por cuanto la distribución en las tres clasificaciones (Bueno, Regular, Malo) fue estadísticamente homogénea.

Sobre los hallazgos del síndrome de Burnout y sus dimensiones, en el Agotamiento Emocional, los resultados indicaron que los hombres encuestados presentan menos niveles de agotamiento emocional (61% que tiene agotamiento emocional en grado bajo) que las mujeres (25% que tiene agotamiento emocional en grado bajo). Por otra parte, es relevante que los profesores con niveles altos de agotamiento emocional fueron los profesores con experiencia inicial, tal como se mencionó en el marco teórico una variable que contribuye al desarrollo del agotamiento emocional es la edad de los profesores (Fuente, 2017), esto es, profesores más jóvenes, tienden a desarrollar más agotamiento emocional que un profesor con más experiencia.

En la dimensión de Despersonalización, se destaca que existe una relación entre experiencia y despersonalización, que consiste en que a mayor experiencia pedagógica las y los profesores evidencian mayor despersonalización.

La última dimensión del cuestionario de síndrome de Burnout es la Falta de Realización Personal, y al respecto, la mayor parte de los y las docentes se concentraron en el nivel medio de falta de realización personal (103 de un total de 250 encuestados y encuestadas). Las y los profesores de experiencia temprana, son quienes plantean más falta de realización personal, evidenciando los niveles de frustración que genera el ejercicio docente.

4. Proyecciones y limitaciones

Por último, las proyecciones de esta investigación corresponden a la continuidad de este estudio, identificando las consecuencias provocadas de las prácticas educativas de profesores de educación media con diagnóstico de síndrome de Burnout en nivel alto, sobre el aprendizaje de las y los estudiantes de educación media. También es importante reflexionar y entregar relevancia al estudio de las condiciones de salud mental del profesorado, por cuanto, esto permitirá intervenir sobre el problema y que no afecte el aprendizaje del estudiantado.

A su vez, es conveniente abordar el problema desde un marco de metodología de tipo explicativo causal, para identificar la forma e intensidad de interacción entre variables, es decir, en términos de estadística inferencial, desarrollar un modelo de análisis multivariado.

Si bien no fue una limitación específica, la aproximación metodológica cuantitativa nos deja el desafío de profundizar. Para ello la incorporación de una mirada cualitativa se advierte necesaria para estudios posteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M., López, R., Nazaré, E., Nogueira, A., Vieira, B. y Ximenes, F. (2015). Síndrome de Burnout: Un estudio con profesores. *Revista Salud de los Trabajadores*, 23(1), 19-27.
- Asún, R. (2014). *Construcción de cuestionario y escalas: El proceso de la producción de información cuantitativa*. Santiago: LOM Ediciones.
- Berthel, Y., Martínez, J. y Vergara, M. (2017). Síndrome de Burnout en profesores y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de Sincelejo (Colombia). *Revista Salud Uninorte*, 33(2), 118-128.
- Bologna, E. (2015). *Estadística para psicología y educación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación.
- Buunk, B. y Schaufeli, W. (1993). *Burnout: A perspective from social comparison theory*. Londres: Taylor & Francis.
- Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M. y Preiss, D. (2014). Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula de segundo ciclo básico en Chile. *PSYKHE*, 23(2), 1-12.
- Carlotto, M. y Diehl, L. (2014). Knowledge of teachers about the Burnout syndrome: Process, risk factors and consequences. *Psicología em Estudo*, 19(4), 741-752. doi: 10.1590/1413-73722455415
- Chávez-Orozco, C. (2017). *Estrés, salud y psicopatologías laborales: Síndrome de Burnout en profesionales de la educación superior en Ecuador* (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Extremadura, España.
- Conde, R., Padilla, I. y Valbuena, S. (2018). Caracterización de la práctica pedagógica e investigación en educación matemática: Una mirada desde los maestros en formación y los egresados. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 10(4), 98-107.

- Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Revista Docencia*, (35), 77-85.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, (15), 11-52.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Etcheberrigaray, G., Fernández, R. y Gómez, S. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 14(2), 72-83.
- Cruz, D. y Puentes, A. (2017). Relación entre las diferentes dimensiones del síndrome de Burnout y las estrategias de afrontamiento empleadas por los guardas de seguridad de una empresa privada de la ciudad de Tunja. *Psicogente*, 20(38), 268-281. doi: 10.17081/psico.20.38.2548
- Cruz, E., García, P., Gatica, K., Gatica, M., Hernández, J., Macías, D. y Vargas, R. (2016). Factores que detonan el síndrome de Burn-Out. *Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración*, 5(9).
- Cuevas, R., López, J., Pulido, J., Sánchez, D. y Sánchez, P. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: Incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 75-82.
- Díaz, F. y Gómez, I. (2016). La investigación sobre el síndrome de Burnout en Latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113-131.
- Elgueta, M. y Zamorano, F. (2014). Validación del instrumento de medición para la caracterización nacional de estudiantes de derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 1(2), 105-120.

- Fernández-Díaz, M. y Rodríguez-Mantilla, J. (2017). The effect of interpersonal relationships on Burnout syndrome in secondary education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377. doi: 10.7334/psicothema2016.309
- Ferrando, J. y Pérez, J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: Adaptación catalana del MBI. *Revista Psiquiatría Med Barna*, 23(1), 8-11.
- Fierro, J. (2010). Análisis estadístico univariado, bivariado y variables control. Recuperado de https://www.academia.edu/22367229/AN%C3%81LISIS_ESTAD%C3%8DSTICO_UNIVARIADO_BIVARIADO_Y_VARIABLES_CONTROL_1
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *Journal Of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Fuente, R. (2017). *Niveles de Burnout y existencia de relaciones entre estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana* (Tesis inédita de Magister). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago.
- García, S., López, M. y Pando, M. (2014). Factores de riesgo psicosocial y Burnout en población económicamente activa en Lima, Perú. *Ciencia y Trabajo*, (51), 164-169.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Londres: Routledge Taylor and Francis Group.
- Gil-Monte, P. (2001). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de Burnout): Aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. *Revista Psicología Científica.com*, 3(5). Recuperado de [http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-78-1-el-sindrome-de-quemarse-por-el-trabajo-\(sindrome-de-burnout\).html](http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-78-1-el-sindrome-de-quemarse-por-el-trabajo-(sindrome-de-burnout).html)
- Gil-Monte, P. (2003). Burnout syndrome: ¿Síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Gil-Monte, P. y Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268.
- Gil-Monte, P., Peiró, J., Grau, R. y Valcárcel, P. (1996). La incidencia del síndrome de Burnout sobre la salud: Un estudio correlacional en profesionales de enfermería. *Psiquis: Revista de Psiquiatría, Psicología Médica y Psicosomática*, 17(4), 37-42.
- González, L. (2015). *Arriba profes de Chile: De la precarización laboral a la reorganización docente*. Santiago: América en Movimiento.
- Gutiérrez, S., Palacios, D. y Solera, E. (2017). Evaluación psicológica del síndrome de Burnout en profesores de educación primaria en la Comunidad de Madrid: Comparación entre centros públicos y concertados. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-9. doi: 10.11144/Javeriana.upsy16-3.epsb
- Harrison, W. (1983). *A social competence model of Burnout. Stress and Burnout in the human services professions*. New York: Pergamon Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta Edición). Madrid: McGraw Hill.
- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: Las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Foro Educativo*, 10, 41-63.
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: Argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Revista Pensamiento Educativo*, 44, 185-210.
- Llorente, V. y Ruiz-Calzado, I. (2016). El Burnout y las variables sociodemográficas en los profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3287-3295.

- Manzi, J. y García, M. (2016). *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*. Santiago: Ediciones UC.
- Marsollier, R. (2013). La despersonalización y su incidencia en los procesos de desgaste laboral. *Revista Psicología.com*, 17(7), 1-10. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/7382/14__psicologiacom_2013_17_7_1_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, M. (2017). *Cómo utilizar la escala de Likert en el análisis estadístico*. Recuperado de <https://educacion.uncomo.com/articulo/como-utilizar-la-escala-de-likert-en-el-analisis-estadistico-2354.html>
- Martinic, S. y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativo*, 37(147), 28-49.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. y Leiter, M. (1997). *The truth about Burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C. y Pines, A. (1977). The Burn-Out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6(2), 100-113.
- Maslach, C., Jackson, S. y Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd Ed.). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Mercado, C. (2014). *Burnout y estilos de afrontamiento en profesores de enseñanza media de establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Santiago* (Tesis inédita de Magíster). Universidad de Chile, Santiago.
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2018). *Estadísticas de la educación*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.
- Montes, L., Caballero, T. y Miranda, M. (2017). Análisis de las prácticas docentes: Estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *Revista de Investigación Educativa*, 198-229.

- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Revista Folios*, (44), 77-91.
- Olivares, V., Mena, L., Macía, F. y Jélvez, C. (2014). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory Human Services (MBI-HSS) en profesionales chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(1). doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-1.vfmb
- Olivares-Faúndez, V. (2017). Laudatio: Dra. Christina Maslach, comprendiendo el Burnout. *Ciencia y Trabajo*, (58), 59-63.
- Palacios, D. y Villalta, M. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40(2), 373-389.
- Pérez-Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez, D., Mendoza, F. y Méndez, J. (2018). Diagnóstico sobre las buenas prácticas docentes en la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 163-179.
- Rodríguez, J., Guevara, A. y Viramontes, E. (2017). Síndrome de Burnout en docentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (14), 45-67.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: De la precarización sistémica a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Revista Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261-279.
- Santelices, M. y Valenzuela, F. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Revista Estudios Pedagógicos*, 41(2), 233-254.
- Subaldo, L. (2012). *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y desgaste del profesorado* (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Valencia, España.
- UNESCO. (2012). *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago: Autor.

Vivanco, M. (2005). *Muestreo estadístico: Diseño y aplicaciones*. Santiago: Editorial Universitaria.

Zabalza, M. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.